

OPPILAAT PAIKALLISHISTORIAN TUTKIJAINA

Yläkoulun ja lukion oppilaat tutkivina oppilaina Joensuun asutustoimintaa koskevassa
aineistolähtöisessä opetuskokeilussa

Itä-Suomen yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja kauppätieteiden tiedekunta
Historian ja maantieteiden laitos
Suomen historian pro-gradu – tutkielma
helmikuu 2013
Jenni Kuronen

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, TUTKIMUSTIEDOTE

Tekijä: Jenni Kuronen

Opiskelijanumero: 186353

Tutkielman nimi: Oppilaat paikallishistoriantutkijoina. Yläkoulun ja lukion oppilaat tutkivina oppilaina Joensuun asutustoimintaa koskevassa aineistolähtöisessä opetuskokeilussa

Tiedekunta/oppiaine: Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Suomen historia

Sivumäärä: 73 + 14 liitettä

Aika ja paikka: helmikuu 2013, Joensuu

Pro-gradu -tutkielmani käsittelee historian opetusta yläkoulun kahdeksaluokkalaisten ja lukiolaisten osalta. Tutkin opetuskokeilujen avulla, kuinka tutkivaa oppimista voi hyödyntää käsiteltäessä paikallishistoriallista aihetta ja kuinka eri kouluasteen oppilaat tulkitsevat alkuperäisaineistoa historian ilmiöstä. Opetuskokeilujen aiheena oli Joensuun asutustoiminta Otsolan kaupunginosassa: miten se rakennettiin ja ketkä sen rakensivat.

Opetuskokeilun suoritin Joensuun normaalikoulun peruskoulussa sekä lukiossa syventävän harjoitteluni aikana keväällä 2012 neljälle eri ryhmälle; kahdelle kahdeksannelle luokalle sekä kahdelle lukion ryhmälle. Aineistot Otsolan perustamisesta ja rakentamisesta kokosin Joensuun maakunta-arkiston Pohjois-Karjalan asutustoiminnan johtajan arkiston tila-akteista ja henkikirjoista (1948–1959) kandidaatintutkielmassani. Tutkielman tuloksia apuna käyttäen loin opetuskokeilua varten aineistomateriaalin verkkoon. Tutkimuksessa olen hyödyntänyt peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmia sekä tutkimuskirjallisuutta historian opetuksesta ja tutkivasta oppimisesta. Oppilastöistä tutkin sitä, mitä oppilaat ovat töissään ottaneet tarkastelun alle, sekä kuinka monipuolisesti ja mitä aineistoja he ovat käyttäneet.

Oppilaat kokivat opetuskokeilun mielenkiintoiseksi ja ottivat normaalista poikkeavan oppitunnin hyvin vastaan. Toisaalta palautteesta ilmeni, etteivät oppilaat kokeneet oppineensa juuri mitään uutta. Tutkiva oppiminen on oppilaille ja opettajille vielä vieras menetelmä, joten sitä tulisi historian opetuksessa hyödyntää enemmän, jotta aineiston tulkinta ei oppilailla jäisi pintapuoliseksi ja että oppimisen tuloksena olisi tiedon syventyminen.

SISÄLLYSLUETTELO

1. KANSALAISKASVATUKSESTA NYKYPÄIVÄÄN	5
1.1. Historian oppiaine opetussuunnitelmissa	5
1.2. Lähteiden käyttö opetuksessa	8
1.3. Tutkiva oppiminen	11
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	14
2.1. Tutkimustehtävä ja -metodi	14
2.2. Lähteet ja aikaisempi tutkimus	16
3. OPETUSKOKEILUN KUVAUS	20
3.1. Asutustoiminta Suomessa 1940- ja 1950-luvuilla	20
3.2. Paikallisesimerkkinä Joensuun asutustoiminta ja Otsola	22
3.3. <i>Joensuun Otsola</i> -aineistomateriaali	24
3.4. Tehtävänannot	29
3.5. Opetuskokeilun eteneminen	33
3.6. Itsereflektio	35
4. OPETUSKOKEILU	38
4.1. Oppilaiden valitsema työskentelymuodot ja aineisto.	38
4.2. Jaettua asiantuntijuutta	45
5. OPETUSKOKEILUN TULOKSET	49
5.1. Ketkä rakensivat Otsolan? – Oppilastöiden tulokset kaupunginosan rakentamisesta	49
5.2. ”Yleensä historian tunneilla nukuttaa, mutta ei tällä kertaa!”	57
6. JOHTOPÄÄTÖKSET	63
LÄHTEET	66
OPETUSKOKEILUN LÄHTEET	72

LIITTEET

Liite 1. Otsola Joensuun asemakaavassa

Liite 2. Otsolan asemakaava

Liite 3. Aineistomateriaalin kaaviot

Liite 4. Opetuskokeilun tuntisuunnitelma

Liite 5. Opetuskokeilun PowerPoint-esitys

Liite 6. Esimerkki 8-luokkalaisten kirjeestä

Liite 7. Esimerkki 8-luokkalaisten artikkelista

Liite 8. Esimerkki lukiolaisten tonttihakemuksesta

Liite 9. Esimerkki 8-luokkalaisten pohjapiirustuksesta

Liite 10. Esimerkki lukiolaisten kirjeestä

Liite 11. Esimerkki 8-luokkalaisten sarjakuvasta

Liite 12. Esimerkki lukiolaisten sarjakuvasta

Liite 13. Esimerkki lukiolaisten tutkielmasta

Liite 14. Palautekyselyn väittämät

1. KANSALAISKASVATUKSESTA NYKYPÄIVÄÄN

1.1. Historian oppiaine opetussuunnitelmissa

Oppivelvollisuuslain astuttua voimaan vuonna 1921, koulun tehtäväksi määriteltiin ”kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyvin tapoihin ja antaa heille elämää varten tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Tämä vaatimus on säilynyt aina viimeisiin opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelma on dokumentti, jonka pohjalta koulutusta pääasiassa ohjataan. Valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ilmaistaan opetuksen tavoitteet, keskeisimmät sisällöt sekä arvioinnin perusteet. Perusteet luovat pohjan paikallisille kouluille, jotka muokkaavat opetustoimintansa tämän mukaan. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tulee olla kyseisen koulun tehtävä, tavoitteet ja toiminta-ajatus. Lisäksi opetussuunnitelmiin kirjataan muun muassa tuntijako ja toimintakulttuuri. Opetussuunnitelmat ilmaisevat aina aikaansa. Vuoden 1994 perusteissa opetussuunnitelmaan on nostettu oppimis- ja tiedonkäsitys ja 2004 myös oppimisympäristö, sillä ne koetaan tärkeiksi yksilöiden oppimisen ja opetuksen järjestämisen kannalta.¹

Historiaa on pidetty yleissivistävänä oppiaineena, jonka tavoitteena on antaa oppilaille yhteiskunnallisia valmiuksia opettamalla kriittistä ajattelutapaa². Historian opetus on mukautunut sitä mukaan, kun yhteiskunta on muuttunut, sillä se on sidoksissa oman aikansa vallitsevaan aatteelliseen, poliittiseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen.³ Ulko- sekä sisäpoliittinen tilanne toisen maailmansodan jälkeen pakotti Suomen muutoksiin historian opetuksessa. Opetuksen sisällöstä tuli poistaa esimerkiksi kaikki venäläisyysvastaisuudet ja saksalaissuuntaukset. Muuten opetussuunnitelma säilyi ennallaan, mutta sitä tulkittiin maan poliittisten olojen mukaisesti, esimerkiksi opettaessa Venäjän ja Neuvostoliiton historiaa. Nämä aihepiirit tulivat myös sotien jälkeen laajemmin historian opetukseen ja yleisesti historian opetus kansainvälistyi laajenemalla Euroopan ulkopuolelle.⁴

¹ Heinonen 2005, 7, 8, 17; Ks. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) 1994 ja 2004 ; Syväoja 2002, 113,116.

² Elio 1992, 58, 59.

³ Castren 1992, 11,12.

⁴ Castren 1992, 38, 39.

Sotien jälkeistä aikaa leimasi kansalaiskasvatus, joka nähtiin historian opetuksen tehtävänä; olot olivat muuttuneet ja yhteiskunnallista tietämystä tarvittiin enemmän, joten koulun tulisi tutustuttaa oppilaat aiheeseen kuuluviin käsitteisiin ja järjestöihin. Samaan aikaan ammattiyhdistykset aktivoivat kansalaisia aktiiviseen yhteiskunnalliseen ajatteluun, mikä katsottiin vahvistavan maanpuolustustahtoa. Kansalaisajattelu tuli näkyä myös kaukaisemmasta historiasta puhuttaessa. Suomen historiasta oli nostettava esille yhteiskunnassa rauhanomaisesti tapahtunut suomalaisen kulttuurin ja valtion synty. Lisäksi arkipäivän kulttuuri- ja kotiseutuhistoriaa tuli opettaa kansakoulussa.⁵

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa opetuksen ja kasvatuksen tuli tukea oppilaan persoonan monipuolista kehittymistä, tasavertaista opetusta sekä yhteiskuntaan kasvua. Lapsi ja nuori haluttiin nähdä yksilönä. Tämän myötä kansalaiskasvatus ja isänmaanrakkaus poistettiin opetussuunnitelmien tavoitteista sellaisenaan peruskoulu-uudistuksen jälkeen vuoden 1985 opetussuunnitelmista. Näiden sijasta yhteiskunnallisia tehtäviä korostettiin eli kaikille lapsille ja nuorille tulisi antaa mahdollisuudet ja tiedot pärjätä yhteiskunnassa. Opetus muuttui laajojen kokonaisuuksien hallitsemisesta tärkeimpiin teemoihin ja niiden ymmärtämiseen. Historian oppiaineen tehtävä oli myös tutustuttaa oppilas *”ihmiskunnan, oman kansan ja kotiseudun kulttuuriperinteeseen, nykyistä yhteiskuntaa ja maailmantilannetta selittäviin historian kehitysvaiheisiin sekä nyky-yhteiskuntaa ja yksilön asemaan”*. Näiden avulla katsottiin oppilaan kehittävän omaa persoonallisuuttaan ja kansallisidentiteettiään. Lisäksi tavoitteissa painotettiin suhteellisuudentajun ja arvostelukyvyn kehittämistä. Tiedonhankkimisen taitoja korostettiin, sillä ne johtivat *”aitojen menneisyyden todistuskappaleiden”* äärelle.⁶

Lukio seurasi perusopetuksessa tapahtunutta muutosta vuonna 1985, jolloin säädettiin uusi opetussuunnitelma sitten vuoden 1963. Oppiaineen tavoitteissa painotettiin peruskoulun tavoitteiden lisäksi kykyä arvioida asiallisesti ilmiöiden syy-seuraussuhteita sekä niiden eri tekijöiden vaikutussuhteita. Uuden opetussuunnitelman myötä historian sekä yhteiskuntaopin opetus muuttui kurssipohjaiseksi; historian kursseja opetussuunnitelmaan määriteltiin kuusi. Uudistuksen myötä jokainen lukio pystyi tarjoamaan syventäviä ja soveltavia kursseja haluamansa määrän ja näin luomaan oman paikallisen omaleimaisuuden ja erilaisuuden

⁵ Arola 2002, 22.

⁶ Ahonen 1994, 12, 13; Elio 1992, 58, 59; POPS 1985, 10, 11, 130–133.

muihin lukioihin verrattuna.⁷

Opetussuunnitelmat kokivat muutosprosessin vuoden 1994 opetussuunnitelmissa. Tarve muutokseen on perusteltu yhteiskunnallisella muutoksella valtiollisissa, poliittisissa ja taloudellisissa järjestelmissä. Myös kansainvälistyminen ja muutokset työ- ja elinkeinoelämä pakottivat opetushallinnon ottamaan aihealueet osaksi uutta opetussuunnitelmaa. Historian ja yhteiskuntaopin tehtäväksi määriteltiin oppilaan ohjaaminen ymmärtämään ja jäsentämään nykyaikaa, identiteetin vahvistaminen ja ihmisten kunnioittamiseen ohjaaminen sekä nuorten kasvattaminen aktiivisiksi kriittisiksi ja yhteisvastuuta tuntevaksi yhteiskunnan jäseniksi. Lukiossa painotettiin lisäksi kykyä nähdä nykyaika ”*historiallisen kehityksen tuloksena ja tulevaisuuden lähtökohtana*”, jonka avulla oppilas kykeni suhteuttamaan itsensä ja aikansa muutokseen. Oppilaan odotettiin oppivan myös arvioimaan historiallisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden syntyä ja merkitystä nykyaikaan. Opetussuunnitelmat antoivat ensimmäistä kertaa paikalliselle taholle vapaammat kädet suunnitella opetusta. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ja oppitunneilla painotukset perustuvat koulun ja opettajan näkemyksiin.⁸

Molemmissa opetussuunnitelmissa säilyi yhteiskunnassa toimimiseen tarvittavien tietojen ja taitojen hankkiminen ja kriittisyyden vaatimus. Uutena terminä aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna oli valmiuksien antaminen tutkivaan oppimiseen eli oppilaista lähtevään aktiivisuuteen. Tarkoituksena ei ollut enää vain välittää tietoa, vaan saada oppilas itse aktiiviseksi tiedon hankkijaksi ja pohtimaan lähteiden alkuperää. Kuten aikaisemmassa opetussuunnitelmassa, vuonna 1994 painotettiin historiallisen tiedon hankinnan ja analysoinnin taitoa.⁹

Uusimmissa opetussuunnitelmissa¹⁰ historian oppiaineen tehtävänä nähdään nuorten kasvattaminen vastuullisiksi toimijoiksi. Peruskoulun ja lukion on annettava tarvittavat tiedot ja taidot, kuten yleissivistys, kyky ajatella kriittisesti sekä luoda erilaisia ajattelu- ja oppimistapoja. Lukion perusteisiin kuuluu tämän lisäksi oppilaan tukeminen elinikäiseen oppimiseen ja aikuisuuteen kasvamiseen. Historian opetuksen keskeisimmät aiheet ovat säilyneet suunnilleen samoina vuodesta 1985 lähtien, ilmaisutavan vain muuttuessa. Vuosien

⁷ Arola 2002, 26-27.; Lukion opetussuunnitelman perusteet (OPS) 1985, 330,333-347

⁸ Ahonen 1994, 12, 13; OPS 1994, 8, 10, 98; POPS 1994, 95,96.

⁹ POPS 1994, 95, 96.

¹⁰ OPS 2003 ja POPS 2004.

2003 ja 2004 opetussuunnitelmissa painotetaan yleisen ja Suomen historian päälinjojen oppimista kuitenkin niin, että oppilaat ymmärtävät oman kulttuurin kuuluvan historialliseen jatkumoon, joka on osa kehitystä. Lukion opetussuunnitelmassa historian tavoitteisiin on lisätty erilaisten kulttuureihin tutustuminen ja niiden ymmärtäminen. Yleisesti opetussuunnitelmassa, niin historian oppiaineessa vuosiluokilla 7-9 ja lukiossa painotetaan kriittisen ajattelutavan merkitystä sekä syiden ja seurausten erittelyä muun muassa tiedonhankkimisessa.¹¹

1.2. Lähteiden käyttö opetuksessa

Historian opetus on perinteisesti mielletty opettaja- ja oppikirjakeskeiseksi tiedon suoraksi siirtämiseksi. Historiasta muistetaan usein yksityiskohtia, muttei osata yhdistää niitä laajempiin kokonaisuuksiin tai ajanjaksoon. Tätä kutsutaan ”*inert knowledge*”-ilmiöksi eli tehottomaksi ja liikkumattomaksi tiedoksi. Oppilaat pitävät oppikirjojen tekstejä ainoana totuutena ja pyrkivät opettelemaan tiedon ulkoa, ymmärtämättä sisältöä ja asiayhteyttä.¹²

Opetustapahtumat ovat pohjautuneet pitkälti oppikirjoihin ja niiden tekstiä mielletään usein ainoaksi totuudeksi. Opetussuunnitelmissa suositellaan monipuolisia työtapoja- ja aineistoja. Tästä huolimatta alkuperäislähteitä ei juuri opetuksessa käytetä. Oppikirjoja on arvosteltu luettelomaisiksi ja pinnallisiksi asiasisällöltään, sillä niihin painetaan sitä, mikä on kannattavaa. Arja Virta muun muassa esittää, ettei yksikään oppikirja enää nykypäivänä riitä historiallisen ymmärtämisen ja lukutaidon kehittymiseen. Oppikirjojen yksipuolisuutta on pyritty korjaamaan lisämateriaaleilla, kuten alkuperäisaineistolla, jotka vaativat oppilaalta päättelykykyä, mitkä ovat ne oleellisimmat asiat. Lisäksi kustantajat ovat pyrkineet laajentamaan opettajien oppaita ja niiden oheismateriaalia, jotta oppitunnit monipuolistuisivat ja historialliselle ajattelulle jätettäisiin tilaa.¹³

Lähteiden käyttöä on usein perusteltu oppilaan ajattelun taitojen kehittymisellä ja kriittisen lukutaidon omaksumisella. Laajemmin historian lähteiden tulkitsemisen taito liittyy yleiseen

¹¹ Arola 2002, 25; OPS 2003, 12, 176; POPS 2004, 7, 8, 145–147.

¹² Kemppinen 2009, 14; Pilli 1992, 123; Rantala 2005, 4; Virta 2004, 39; Virta 2002, 36, 38.

¹³ Pilli 1992, 122, 123; Rantala 2005, 4; Virta 2004, 39.

tekstin tulkitsemisen taitoon. Kriittinen lukutaito ei rajoitu pelkkiin historiallisiin lähteisiin, vaan kaikkeen materiaaliin, joita oppilas tulevaisuudessa tarvitsee. Tutkiminen ja tulkinta antavat myös kuvan siitä, kuinka tieto on luotu ja mihin tarkoitukseen. Lähteiden käyttöä epäilevät kuitenkin kritisoivat, että tutkiminen vaikeuttaa oppilaiden kykyä ymmärtää historian ilmiön kokonaiskuvaa.¹⁴

Suomi on ottanut vaikutteita Iso-Britannin ja Saksan historian opetuksesta, joissa lähteiden käyttäminen ja historian tiedon luonteen opettaminen ovat olleet pidempään käytössä. Iso-Britanniassa on ollut käytössä *New History* – suuntaus, jossa painotetaan henkilökohtaisia taitovaatimuksia. Opetukseen on nostettu taidollisia valmiuksia suosivia tehtäviä, kuten dokumenttien tutkiminen, analyysien ja synteisien tekeminen sekä historiallisen ymmärtämisen opettaminen. Uudistuspyrkimyksistä huolimatta perinteisillä tietokysymyksillä on vahva asema historian kouluopetuksessa. Taitopainotteinen opetus perustuu tietoon, joten oppilaan on hallittava peruskäsitteet ja tiedot, sillä irrallisina näiden merkitystä on vaikea ymmärtää. Tämä asettaa opetuksen kehittäjät ja opettajat ongelman eteen; kuinka jatkuvan aikapulan puitteissa voidaan käydä kaikki aihekokonaisuudet ja taitovaatimukset?¹⁵

Iso-Britanniassa ja Saksassa pyrittiin myös kehittämään luokkatyöskentelyä oppilaskeskeisempään suuntaan. Hyvänä esimerkkinä toimii vuonna 1980 Britanniassa toteutettu *Schools Council History* –hanke, jossa historiantutkijat toivat käyttämänsä aineistot oppilaiden tutkittavaksi. Samalla myös opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksien lähtökohdiksi otettiin käsitteet ”*lähde, syy ja muutos*”. Tarkoituksena oli, että oppilaat jäljittäisivät historiassa tapahtuneen muutoksen lähteitä apunaan käyttäen.¹⁶ Tätä varten oppilaalle on annettava valmiudet tiedon valikoimiseen, soveltamiseen ja kriittiseen arvioimiseen.¹⁷

Tiedonalana historia sisältää paljon ristiriitaisia tulkintoja ja faktaan pohjautuvaa tietoa on hyvin vähän, vaikka oppikirjat usein esittävät historian valmiina ja lopullisena. New historyn myötä nostettiin esille historiallisen tiedon moniperspektiivisyys. Historiaa ei tulisi kuvata yksipuolisena kehityslinjana tai yhtenä oikeana kertomuksena. Tämä tarkoittaa että ”suuret kertomukset” ovat poistumassa ”pienien kertomusten” tieltä. Opetuksessa tulisi tuoda esille,

¹⁴ Vääntinen 2009, 1.

¹⁵ Elio 1989, 41–44; Vääntinen 2009, 17.

¹⁶ Kemppinen 2009, 141; Vääntinen 2009, 18.

¹⁷ Virta 2002, 37.

että samaa ilmiötä ja tapahtumaa voidaan katsoa monesta eri näkökumasta, kuten poliittisen-, sosiaali- ja kulttuurihistorian sekä sukupuolen, vähemmistöjen ja eri yhteiskuntaluokkien. Oppilaan tulisi ymmärtää, ettei muutos ole sama kuin edistys, ja että eri ihmiset eri olosuhteissa ovat saattaneet kokea historian tapahtuman kukin eri tavalla. Tämän takia muun muassa Sirkka Ahonen on sitä mieltä, että lähteiden tutkimisen tulisi olla opetuksen tärkeimpiä työtapoja. Lähteisiin tutustumalla oppilas havaitsee mistä tieto on peräisin, kenen kertomaa se on ja pystyy ”*analysoimaan muutosta ja jatkuvuutta ajassa, asettautumaan entisajan ihmisen asemaan ja selittämään toimintaa*”. Lisäksi hän oppii vertailemaan eri lähteitä samasta tapahtumasta. Opetuksen tulisi antaa mahdollisuuden tutustua ilmiöihin eri perspektiivistä eli erilaisten lähteiden kautta, jotta oppisi käsittelemään ristiriitaista tietoa kriittisesti. Opiskelun tuloksena avautuu historiallinen tietoisuus, joka koostuu menneisyyden selityksistä ja oman ajan käsityksistä.¹⁸

Nykyisen käsityksen mukaan koulun tulisi valmistaa oppilaat elinikäiseen oppimiseen, tulevaisuuden haasteisiin ja jatkuvaan muutokseen. Historian ja yhteiskuntaopin oppiaineen oppimisessa on kysymys laajan tietoa-aineen omaksumisesta ja jäsentämisestä kokonaisuuksiksi. Opetuksessa olisi tärkeää tuoda myös mikro- ja paikallishistorian aineksia oppilaille, jotta nuoret pystyisivät paremmin hahmottamaan, miten ihmiset ovat kohdanneet historialliset ilmiöt. Tämä puhuu ongelmalähtöisen ja tutkivan oppimisen puolesta. Kuitenkin opetuksen painopiste on edelleen valitettavan usein tiedon määrän lisäämisessä ja opettajajohtoisessa opetuksessa, vaikka oppilaskeskeiset työtavat ovat viime aikoina yleistyneet. Useat opettajat kokevat, että oppilaille tulisi tarjota valmiiksi jäsenelty kokonaisuus keskeisimmistä ilmiöistä.¹⁹

¹⁸ Ahonen 1994, 10, 11; Rantala 2005, 4; Virta 2002, 36; Virta 2008, 30; Vääntinen 2009, 2.

¹⁹ Castrén 1988, 61; Virta 2002, 35, 37, 39.

1.3. Tutkiva oppiminen

Tutkivaa oppimista voidaan pitää vaihtoehtona opettajajohtoiselle ja oppikirjapainotteiselle oppimiselle. Nykyistä koulutusta ei pidetä riittävän joustavana kehittämään oppijan älyllisiä valmiuksia, joten oppimismuoto tähtää kehittämään esimerkiksi tiedonkäsittelyn valmiuksia, joita oppija tarvitsee tulevaisuudessa niin opiskeluissa kuin työelämässä. Oppimismuodon taustalla on Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian tiedonrakentamisen teoria²⁰ tavoitteellisesta oppimisesta ja asiantuntijuudesta. Teorian lähestymistapa korostaa oppijan aktiivisuuden ja yhteistyön lisäksi tavoitteiden asettamista, kysymysten esittämistä ja niihin vastaamista sekä itsearviointia.²¹

Tutkiva oppiminen perustuu konstruktivismin perusajatukseen eli oppilaan aktiivisuuteen. Konstruktivismissa tieto mielletään yksilön tai yhteisön itse rakentamaksi, tieto ei ole objektiivista tai suoraan siirrettävissä. Yksilö saa tietoa muun muassa havainnoimalla, lukemalla, keskustelemalla ja mittaamalla. Tietoon vaikuttaa yksilön aktiivinen toiminta, joka muokkaa vanhoja tietoja ja kokemuksia uusien havaintojensa pohjalta. Aiemmin opetuksessa tukeuduttiin behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Tämä oppimiskäsitys pohjautui siihen, että yksilö saa tietoa ympäröivästä maailmasta kokemusten ja aistihavaintojen avulla. Oppimiskäsitys perustuu objektiiviseen ja empiiriseen ajatteluun, toisin kuin konstruktivismi.²²

Oppilas toimii tutkivassa oppimisessa aktiivisena tutkijana ja hän luo tutkimusongelmia, esittää kysymyksiä, etsii uutta tietoa, kyseenalaistaa lähteiden valiuden ja lopulta pyrkii myös vastaamaan esittämiinsä kysymyksiin. Tämä toteutuu parhaiten vuorovaikutuksessa toisten kanssa, josta käytetään käsitettä ”jaettu asiantuntijuus”. Vuorovaikutuksessa voimme jakaa toistemme ajatuksia ja näin edistää ymmärtämistä ja oppimista. Näin ollen jaetussa asiantuntijuudessa oppilaat voivat jakaa tietojaan ja osaamistaan, kuin myös saada uutta ja syventää aiempaa tietämystään. Asiantuntijuus ei tapahdu hetkessä, vaan se kehittyy asteittain aloittelijasta asiantuntijaksi. Opettaja ei ole tutkivassa oppimisessa pääosassa, vaan toimii tukena ja ohjaa oppilaita itsenäiseen ajatteluun.²³

²⁰ Ks. esim. Bereiter & Scardamalia 2003, Knowledge building.

²¹ Hakkarainen et al. 1999, 8, 13; Hakkarainen et al. 2005, 29,30.

²² Heinonen 2005, 24; Tynjälä 1999, 29, 37,38.

²³ Hakkarainen et al. 1999, 145; Ranne, 2009, 44; Virta 2002, 40–43.

Oppimismuodon tarkoituksena on saada oppilas tutustumaan erilaisiin aineistoihin ja kehittää oppilaan kriittistä ajattelua. Ajattelutapa tarkoittaa informaation, tietolähteiden, luotettavuuden ja tarkkuuden arviointia. Oppilaan tulisi siis osata löytää mahdolliset ristiriitaisuudet, virheet ja perustelemattomat väitteet heille annetusta aineistosta. Edellä mainitut ovat myös määritelty opetussuunnitelmassa kriteereiksi historian kahdeksannen luokan päättöarvioinnin arvosanaksi kahdeksan. Käytännössä tutkiva oppiminen voi olla kuitenkin haastavaa suurien luokkakokojen ja laajojen oppimäärien vuoksi, sillä opetusmuodon suunnittelu ja toteutus vaativat aikaa. Tutkiva oppiminen usein sekoitetaan oppilaiden keskuudessa tavalliseen ryhmätyöhön, jossa jokaisella on oma osa-alueensa ja lopulta nämä kootaan yhdeksi kokonaisuudeksi. Tässä tapauksessa opettajan rooli ohjaajana korostuu, jotta oppimismuodon tavoitteet täyttyisivät, eikä turvauduttaisi yhteistoiminnallisen oppimisen malliin.²⁴

Olenneisinta tutkivan oppimisen prosessissa on se, että oppija pääsee pohtimaan ongelman merkitystä ja lopulta selittämään sitä etsimällä uutta tietoa. Aikaisemmalla tiedolla ei ongelmaa voi ratkaista. Prosessi käynnistyy kontekstin luomisesta, jonka opettaja voi itse luoda kokonaan tai vaihtoehtoisesti yhdessä oppilaiden kanssa. Myös oppilaat voivat keskenään kehittää kontekstin opettajan annettua sille rajat. Tämän jälkeen oppilaat muokkaavat tutkimusongelmaansa eli mistä näkökulmasta ongelmaa ryhdytään pohtimaan ja tutkimaan. Kuten oppimisessa yleisesti jokaisella on omat oppimistyylinsä ja strategiansa, ja tässäkin tapauksessa oppilas etsii itsellensä sen mieluisimman. Tutkimuskysymys ja lähteet voivat muuttua tutkimisen edetessä, mutta prosessi jatkuu samalla lailla aina siihen asti, kunnes oppilas uskoo vastanneensa tutkimusongelmaan.²⁵

Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa soveltaa tutkivaa oppimista, vaan sitä voidaan käyttää monella eri tavalla. Se ei kuulu ainoastaan lukioon tai korkeakouluihin hakeutuville, vaan mallin kautta myös ammatillisella puolella oppija saa valmiudet tutkivaan lähestymistapaan työhönsä, joka lisää arvostusta ja jaksamista työnteossa. Tulevaisuudessa kuitenkin jokaisen on asiantuntijan roolissa ratkaistava ongelmia ja tähän tutkiva oppiminen antaa kaikille valmiudet. Työskentelymuodot voivat olla erityyppisiä kontekstista riippuen, mutta keskeisenä ajatuksena kaikissa muodoissa on ongelmien ratkaiseminen.²⁶

²⁴ Hakkarainen et al. 2005, 28; POPS 2004, 148; Ranne 2009, 45; Virta 2004, 46.

²⁵ Hakkarainen et al. 1999, 208; Hakkarainen et al. 2005, 37, 42, 46, 51, 53, 55.

²⁶ Hakkarainen et al. 2005, 18, 28; Virta 2004, 41.

Lähteiden käyttö opetuksessa on tutkivalle oppimiselle tyypillistä. Lähteisiin perustuvassa oppimisessa on vaarana, ettei oppilas perusta ajatteluaan niiden varaan. Kokonaisuus voi syntyä oppilaiden omien uskomusten tai oppikirjan pohjalta, vaikka erillisen aineiston käyttö oppimateriaalina on hiljalleen lisääntynyt opetuksessa. Ongelmana on myös opettajien ajatus siitä, että historiallisen ajattelun pohtiminen vie aikaa opetussuunnitelmissa määriteltyjen sisältöjen opiskelusta.²⁷

Lähteinä voivat esimerkiksi olla esineet, kuvat, suullinen historia, kaunokirjallisuus, kirjeet ja asiakirjat. Esineet ja kuvat ovat usein mielekkäimpiä oppilaille, sillä niihin oppilas kiinnittää helpommin huomiota kuin teksteihin, ja niitä voi tutkia lähemmin. Aikalaisten tuntemukset ja ihmissuhteet käyvät ilmi kirjeissä ja kaunokirjallisuudessa. Asiakirjoja käytettäessä olisi hyvä ennalta koota aineistopaketti, josta oppilaan on helpompi nähdä olennaiset asiat yhdessä paketissa kuin laajasta arkistomateriaalista. Aineiston valitsemisessa ja kokoamisessa opettajan tulee kiinnittää huomiota sen laatuun, pituuteen ja kieleen. Aineiston tulee myös olla havainnollistava ja olennainen opittavan asian kannalta.²⁸

Ennallistaminen on yksi työtapa, jota voi käyttää tutkivaan oppimiseen ja lähteisiin perustuvassa opetuksessa. Ennallistamisella voidaan tarkoittaa työskentelyä, jossa erilaisista lähteistä on koottu aineisto paikallisesta asuinalueesta. Aineiston avulla oppilaiden tulisi tulkita millaista oli ajan elämä ja miltä paikka mahtoi näyttää. Oppilaat voivat tutkia kaikkia edellä mainittuja aineistovaihtoehtoja itsenäisesti tai ryhmissä. Ryhmissä työskentely voi olla kuitenkin opettavaisempaa, sillä toisen oppilaan erilainen näkökulma ja osaaminen voi täydentää omaa osaamista. Ryhmässä myös tapahtuu virheitä, mutta virheiden korjaaminen luo todellisen oppimistilanteen, johon tutkivassa oppimisessa tähdätään. Olennaista on, että aineistoon perehdytään huolella ja lopulta päädytään sisällön tulkitsemiseen.²⁹

²⁷ Vääntinen 2009, 44, 46.

²⁸ Ahonen 1992, 104–107.

²⁹ Ahonen 1992, 107; Hakkarainen et al. 1999, 146, 149; Virta 2004, 41.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1. Tutkimustehtävä ja –metodi

Tämän tutkimuksen aiheena on jälleenrakentaminen ja siihen liittyvä asutustoiminta yläkoulun historian opetuksessa, jota lähestytään tutkivan oppimiseen perustuvan opetuskokeilun kautta. Opetuskokeilu järjestettiin neljälle ryhmälle Joensuun normaalikoululla vuonna 2012 syventävässä harjoittelussani kahdelle yläkoulun kahdeksannelle luokalle historian oppitunnilla sekä kahdelle lukior ryhmälle. Toinen lukion opetuskokeilu järjestettiin *Suomen historian käännekohdat (HI4)* – kurssilla ja toinen kurssisuunnitelmasta poiketen *Eurooppalainen ihminen (HI2)* - kurssilla. Kaikki opetuskokeilut kestivät oppitunnin verran eli 75 minuuttia. Opetuskokeilun aihe, Suomen jälleenrakentamisen kausi, liittyy Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelmassa määriteltäviin aihekokonaisuuksiin yläkoulussa ”*Toinen maailmansota, sen syyt ja seuraukset*” sekä ”*Suomi 1950-luvulta nykypäivään*”. Lukion opetussuunnitelmassa aihe sijoittuu *Toinen maailmansota jälkiseurauksineen* kokonaisuuteen. Tärkeimpiä kysymyksiä ovat, kuinka Suomi selvisi siirtoväen³⁰ asuttamisessa ja kuinka Suomen hyvinvointivaltio alkoi hiljalleen kehittyä. Tavoitteena on opetussuunnitelman mukaisesti saada oppilas ymmärtämään tapahtumien syy- ja seuraussuhteet, käyttämällä erilaisia lähteitä verkkoympäristön avulla. Lisäksi tarkoituksena on, että oppilas oppii yhdistämään historialliset kehityslinjat oman kotiseutunsa historiaan ja näkee kehityksen myös yksittäisen ihmisen kannalta.³¹

Perinteisellä yläkoulun oppitunnilla jälleenrakentamisen käsitellään koko Suomen osalta sotakorvausten ja poliittisesta näkökulmasta nopeasti läpi. Arkipäivän jälleenrakentaminen ja siirtoväkikysymys jäävät näin vähemmälle tai usein kokonaan pois yläkoulun oppikirjojen ja oppituntien sisällöistä³². Paikallisesimerkkinä opetuskokeilussa käytetään Joensuun Otsolan kaupunginosaa, joka perustettiin maanhankintalain nojalla rintamamiehille ja siirtoväelle

³⁰ Käsite kattaa sodan aikana evakuoituidet suomalaiset, niin karjalalaiset ja pohjoissuomalaiset. Käytän tutkimuksessa samaa käsitettä kuin Pohjois- Karjalan asutustoiminnan johtajan tila-akteissa H30 3/1-9, JoMA.

³¹ Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelma.

³² Ks. esim. opetuksessa käytetyt oppikirjat Kronikka 8 2010, Edita; Muutosten maailma 4 2006, WSOY.

vuonna 1948. Paikallisesimerkin tarkoituksena on tutustuttaa oppilaita kotiseutunsa historiaan, mikä on asetettu tavoitteeksi Joensuun normaalikoulun perusasteen opetussuunnitelmassa. Kotiseutuunsa tutustuminen kehittää oppilaan kulttuuri-identiteettiä.³³

Tutkimuksessa tarkastelen, miten oppilaat yhdessä tutkivat ja pohtivat historiallista ilmiötä alkuperäisaineiston pohjalta. Tutkimuksen alussa selvitin historian oppiaineen kehitystä, avaan tutkivan oppimisen käsite ja kartoitin aiempaa tutkimusta. Tämän lisäksi esittelen suunnitelmat opetuskokeilulle ja kuvaan tarkemmin oppilaille koottua alkuperäisaineistomateriaalia; Mitä se sisältää ja kuinka laajalti? Miksi ne juuri on valittu? Mitä kyseisistä materiaaleista oppilaiden tulisi löytää ja miten hyödyntää niitä?

Oppilastöiden ja kerätyn palautteen pohjalta pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: Miten ja kuinka hyvin lukion ja yläkoulun oppilaat pystyvät tulkitsemaan annettua aineistoa eli kuinka tutkiva oppiminen toteutui? Millaisia tutkijoita kahdeksasluokkalaiset ja lukiolaiset olivat? Kuinka valikoidun aineiston kautta voidaan opettaa sotien jälkeisten toimien yhteiskunnallisia vaikutuksia niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti? Millaiseksi oppilaat kokivat oppitunnin? Kokivatko oppilaat oppineensa menetelmän avulla enemmän aiheesta? Tutkimuksen tarkoitus ei ole analysoida eikä vertailla oppikirjoja ja opetussuunnitelmia. Kuitenkin on tarkoituksenmukaista selvittää millaiset tavoitteet *Opetushallinnon opetussuunnitelmat* asettavat jälleenrakentamisen opettamiselle.

Tutkimuksen pyrin perustelemaan aineistomateriaalin merkitystä kirjallisuuden analysoinin eli systemaattiseen kirjallisuuskatsauksen avulla. Tätä menetelmää pidetään tehokkaana välineenä syventää tietoja asioista, joista on tehty jo tutkimusta. Ajatuksena analyysitavassa on, se että tutkija pyrkii tiivistämään ja kokoamaan aiempien tutkimusten tietoa. Kirjallisuuskatsauksen apuna voidaan käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysia.³⁴

Oppilaiden töitä ja heiltä saatua palautetta lähestyn kvalitatiivisesta sekä kvantitatiivisesta näkökulmasta. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla lähes mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu dokumentti. Laadullisen tutkimuksen muotona käytän sisällönanalyysia, jota pidetään perusanalyysimenetelmänä, sillä se voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Teoksessa *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* Jouni Tuomi ja

³³ Ahonen 1986, 201; Joensuun normaalikoulun opetussuunnitelma.

³⁴ Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 120.

Anneli Sarajärvi toteavat, että laadullisen tutkimuksen eri analyysimenetelmät perustuvat tavalla tai toiselle sisällönanalyysiin, jos menetelmällä tarkoitetaan kirjoitettujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. Tämän vuoksi sisällön analyysia ei voida pitää pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. Kvantitatiivista menetelmää käytän tutkimuksessa havainnoillistaakseni oppilastöiden määriä ja palautteen tuloksia.³⁵

2.2. Lähteet ja aikaisempi tutkimus

Tutkimuksen lähteinä käytetään oppilaiden tekemiä töitä, joita on kerätty neljältä ryhmältä, kahdelta lukion ryhmältä ja kahdelta kahdeksannelta luokalta. Yhteensä töitä on kahdeksasluokkalaisilta 15 ja lukiolaisilta 19 eli kaiken kaikkiaan 34. Lähteinä toimivat myös opetuskokeiluun koottu materiaali ja siihen liittyvää tutkimuskirjallisuus. Ajan rajallisuuden vuoksi oppilaille koottiin aineistopaketti aiheesta, arkistossa tutkimisen ja materiaalin työstämisen sijaan. Aineistopakettiin sisältyy tietoa Otsolan kaupunginosan rakentamisen ohjaamisesta, kaavoittamisesta sekä rakentamisen vaikutuksista Joensuussa vuosina 1948–1959. Otsolan lisäksi aineistosta ilmenee, kuinka asutustoimintaa ohjattiin valakunnallisesti. Ajanjakso alkaa Otsolan kaupungin osan perustamisesta ja päättyy maanhankintalain voimassaolon loppuun eli vuoteen 1959³⁶. Oppilaiden aineistopaketti koostuu monipuolisesti tutkivaa oppimista tukevista lähteistä. Lähteet ovat kuvia, karttoja, tilastoja, alkuperäisiä asiakirjoja, kuten lakipykälää ja kauppakirjoja sekä videoita. Aineiston valinnassa on kiinnitetty huomiota niiden tarkoituksenmukaisuuteen, laatuun sekä määrään.

Valokuvia aineistossa on vähän, sillä Pohjois-Karjalan museossa ei ole arkistoitu yhtäkään kuvaa Otsolan nimellä. Kanervalasta puolestaan kuvia oli saatavilla ja niitä on otettu mukaan oppilaiden aineistoon. Museotyöntekijä piti kuitenkin mahdollisena, että Kanervalasta otetut kuvat voivat olla todellisuudessa Otsolasta. Joensuussa yleisesti mielletään Otsolan kuuluvan Kanervalaan ja näin on mahdollisesti käynyt arkistoidessa valokuvia. Molemmat kaupunginosat on rakennettu samoihin aikoihin, joten nämä kuvat ajavat saman asian, vaikka eivät olekaan varsinaisesti Otsolasta³⁷. Valitut kuvat ilmentävät joka tapauksessa rakentamisen

³⁵ Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 105.

³⁶ Laitinen 1995, 119.

³⁷ Kanervalan kaupunginosa on kaavoitettu vuonna 1952; Ahonen 1986, 205.

eri vaiheita.

Opetuskokeilun aineistomateriaalin tilastot pohjautuvat kandidaatintutkielmani ”Ketkä rakensivat *Otsolan?*” (2011) tutkimustuloksiin. Nämä ovat koottu alkuperäisaineistosta Pohjois-Karjalan maanviljelysseuran asutustoiminnan johtajan Joensuun tila-aktien kauppakirjoista. Tila-aktien asiakirjoista löytyy laajemmin tietoa Otsolasta ostetuista tonteista, heidän perhesuhteista, alueellisesta ja sosiaalisesta taustasta. Näitä tietoja on täydennetty Liperin ja Ilomantsin kihlakunnan henkikirjoilla. Aineisto koostuu lisäksi Otsolan rakennusten pohjapiirroksista ja rakentamiseen liittyvistä ohjeista. Jälkimmäisen materiaalit löytyvät tila-akteista ja edellä mainitut pohjapiirrokset ovat Joensuun kaupungin rakennusvalvonnan hallussa.

Alkuperäisaineiston ohella oppilaiden materiaali sisältää tietoa Otsolan kaupunginosan historiaa teoksesta *Joensuun historia II-IV*. Niistä löytyy tietoa, kuinka kaupunginosa perustettiin, mitkä asiat siihen vaikuttivat ja yleisimmin Joensuun kaupungista jälleenrakentamisen aikana. Asutustoimintaa ja jälleenrakentamista ohjaavan maanhankintalain pääkohdat löytyvät Erkki Laitisen artikkelista *Vuoden 1945 maanhankintalain synty, sisältö ja toteutus*³⁸ sekä *Suomen asetuskokoelmasta* vuodelta 1945. Rintamamiestaloja ja niiden rakentamista on tutkinut Kirsi Saarikangas muun muassa artikkelissaan *Metsän reunalla: Suomen rakentaminen 1900-luvulla*, jota on käytetty tutkimuksessa tukemaan alkuperäisaineistoa.

Tutkiva oppiminen on vielä melko uusi aihe historian opetuksen tutkimisessa. Yleisesti siteeratuimpia ja tämän tutkimuksen lähteinä käytettyjä ovat Kai Hakkaraisen toimittamat teokset: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen* (1999), *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille* (2005) sekä *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (2005). Näissä teoksissa käsitellään ihmisen muistikapasiteetin toimintaa ja sen vaikutusta oppimiseen. *Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille* on opettajille suunnattu käsikirja siitä, kuinka tutkivan oppimisen prosessin tulisi edetä konkreettisten esimerkkien kautta. Teoksessa kuitenkin painotetaan, että esitetty prosessin kulku on vain esimerkki, ja prosessi on täysin riippuvainen oppilaista ja opittavasta aiheesta. Tutkivaan oppimiseen ja historiatiedon ymmärtämiseen on myös Arja

³⁸ Laitinen 1995.

Pilli keskittynyt teoksessaan *Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa*. Historian ymmärtäminen on yksi suosituimmista aiheista historian opetuksen tutkimuksen saralla.

Juha Vánttisen väitöskirja *Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa (2009)*, on uusimpia tutkimuksia yläkoululaisten historian taidoista ja lähteiden hyödyntämisestä. Vánttinen väitöskirjassaan tutkii kolmea monikulttuurista luokkaa, kuinka niiden oppilaat konstruoivat tietoaan ja kuinka he osaavat hyödyntää lähteitä myöhemmin historiankirjoitelmissaan. Tutkimus osoitti, että oppilaat käyttivät lähteistä saamaa tietoa myöhemmin laajalti, sillä ne auttoivat jäsentämään historiaa juuri esimerkkien avulla, mutta vain siltä osin mitä pitivät oleellisina historian kannalta. Lähteiden käyttö näin ollen kehitti oppilaiden narratiivisia taitoja ja kykyä konkretisoida historian tapahtumia kriittisen ajattelun lisäksi. Tutkimus eroaa tästä tutkimuksesta, siinä että Vánttinen otti tarkasteluryhmäkseen erityisesti monikulttuuriset luokat. Tutkimuksessa todettiin myös, ettei oppilaita erottanut niinkään kielitaito, vaan luottamus omaan itseensä ja taitoihinsa.

Juha-Pekka Heinonen tutkii väitöskirjassaan *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa (2005)* sitä, ovatko uudet opetussuunnitelman perusteet (1994) ja opetuksessa tapahtuneet muutokset sekä uudet oppimateriaalit vaikuttaneet koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja sitä kautta opetukseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajat ovat jakautuneet siinä käyttävätkö he oppikirjoja opetussuunnitelma työssä vai eivät. Toiset opettajat pitävät oppikirjojen- ja materiaalien asemaa merkittävänä, kun toiset pyrkivät välttämään niiden koko vaikutusta.

Suomalaisen historianopetuksen tutkimuksen yksi merkittävimmistä tutkijoista on Sirkka Ahonen. Hän on tutkimuksissaan keskittynyt historian opetuksesta historian ymmärtämisestä aina oppimateriaaleihin asti. *Esseitä historiallis-yhteyskunnallisesta kasvatuksesta* on omistettu Sirkka Ahoselle ja teoksen johdannosta selviää Ahosen ura ja elämäntyö. Ahonen on ollut aktiivinen keskustelun herättäjä historian opetuksessa tapahtuvien muutoksien saralla. *Kohti tulevaa menneisyyttä, historiallis-yhteyskunnallinen kasvatustutkimus uudella vuosikymmenellä* keskittyy historian opetukseen 2000-luvulla niin kasvatuksen kuin historiatiedon

näkökulmasta. Edellä mainituissa teoksissa mukana ovat olleet Sirkka Ahosen lisäksi Pauli Arola, Jan Löfström, Jukka Rantala ja Arja Virta, jotka ovat myös keskeisiä tutkijoita historian opetuksen saralla.

Iso-Britanniassa on laajasti tehty tutkimuksia historian opetuksesta ja oppimisesta³⁹. Suomalainen tutkimus on saanut vaikutteita eurooppalaisista tutkimuksista, vaikkakin toisen maan tutkimustuloksia ja teorioiden soveltavuutta on vaikea soveltaa toisessa maassa erilaisten koulujärjestelmien vuoksi⁴⁰. Suomalaiset ovat myös tutkineet muiden valtioiden historian opetusta. Keijo Elio on tutkinut Euroopan historian opetusta, jonka kohteina on ollut etenkin Iso-Britannia ja Saksa. Teoksessaan *Saksan liittotasavallan ja Englannin historian opetuksen suuntaviivoja* Elio vertailee näiden kahden maan käytänteitä, kuten opetusmenetelmiä ja työtapoja.

³⁹ Ks. esim. Dickinson & Lee & Progers 1984, Learning History; Husbands 1998, What is history teaching?

⁴⁰ Elio 1989, 39.

3. OPETUSKOKEILUN KUVAUS

3.1. Asutustoiminta Suomessa 1940- ja 1950-luvuilla

Talvisodan aikainen pika-asetuslaki keskeytyi syksyllä 1941 Suomen menestyksekkään etenemisen vuoksi jatkosodan aikana. Jo saman vuoden syksyllä paenneet karjalaiset palasivat koteihinsa. Mutta jatkosodan lopulla Neuvostoliiton suurhyökkäyksen alkaessa vuonna 1944, oli valtioneuvoston asetettava suunnittelukomitea ”*lähiaikojen kiireellistä asutustoimintaa varten*”. Asutustoimintaa ohjaava maanhankintalaki (396/1945) ajettiin läpi eduskunnassa nopealla tahdilla ja ja presidentti Mannerheim vahvisti lain 5.5.1945.⁴¹

Laki pohjautui suurimmalta osin talvisodan jälkeiseen vuoden 1940 pika-asetuslakiin, mutta tällä kertaa toimintaa pyrittiin suunnittelemaan paremmin. Vuoden 1940 lain avulla pyrittiin asuttamaan yli 400 000 siirtokarjalaista⁴². Asutettavia oli vuonna 1944 420 600. Tehtävä oli hieman helpompi kuin talvisodan jälkeen, sillä kaikki eivät palanneet jatkosodan aikana takaisin Karjalaan vanhoille asuinsijoilleen. Toisaalta nyt oli myös asutettava Pohjois-Suomen siirtoväki. Jatkosodan aikana oli myös noussut ajatus rintamamiesten asuttamisesta sodan päätyttyä taistelumoraalin ylläpitämiseksi. Tämä rintamalle asti levinnyt lupaus oli maanhankintalain myötä täytettävä. Laki velvoitti lopulta asuttamaan siirtoväen, rintamamiehet, sotalesket, -orvot ja -invalidit. Lisäksi maanhankintaa varten maata luovuttaneet olivat oikeutettuja maanhankintalain nojalla maansaantiin, jos olivat työskennelleet tilallaan vähintään kolme vuotta ja olivat perheellisiä. Kaikille hakijoille lisäedellytyksenä oli täysivaltaisuus.⁴³

Maanhankintalain yhteydessä laadittiin sijoitussuunnitelma, jossa Suomi jaettiin neljään vyöhykkeeseen⁴⁴, joihin tietyn alueen siirtoväki asettuisi. Esimerkiksi Joensuuhun ja sen ympäristöön sijoitettiin Ruskealan alueelta evakuoitunut. Suunnitelman taustalla oli pyrkimys jakaa tiloja ja tontteja sen mukaan, että uusi asuinseutu vastaisi kotiseutua niin liikenne-,

⁴¹ Laitinen 1995, 62, 63, 95, 105, 107.

⁴² Karjalan luovutetuilta alueilta evakuoitunut henkilöt.

⁴³ Laitinen 1995, 63–64, 96; Saarikangas 2004, 37; Tykkyläinen 1994, 145.

⁴⁴ Vyöhykkeet olivat; Etelä- ja Lounais-Suomi, Etelä-Pohjanmaa, Keski- ja Pohjois-Pohjanmaa, Keski-Suomi ja Etelä-Karjala sekä Lappi. Pohjois-Suomi, Pohjois-Karjala ja Kainuu, Laitinen 1995, 110.

luonnonolosuhteiltaan kuin taloudellisilta oloiltaan. Tavoitteena oli myös pitää samaa uskontokuntaa kuuluvat ja samaa kieltä puhuvat yhdessä. Tämä ajateltiin helpottavan siirtoväen sopeutumista.⁴⁵ Suurin osa siirtoväen tiloista painottui Etelä-Suomeen, kun muut maanhankintatilat painottuivat Itä- ja Pohjois-Suomeen. Rintamasotilaat pyrittiin asuttamaan samaan tahtiin kuin siirtoväki ja lähtökohtana oli, että heidät asutettaisiin kotipitäjiin. Useimmat maata anonneet rintamamiehet saivat tonttinsa juuri kotikunnastaan.⁴⁶

Maanhankintalaissa perustettiin neljänlaisia tiloja: viljelys-, asuntoviljelys- ja kalastustiloja sekä asuintontteja. Kolme jälkimmäistä oli tarkoitettu niille, jotka eivät saaneet elantoaan varsinaisesti maanviljelyksestä. Yhteensä arvioitiin, että tähän tarvittaisiin 800 000 hehtaaria peltoa. Maata saatiin uudisraivaamalla ja pakkolunastamalla. Suomi oli ainoa maa Euroopassa, joka jatkoi pientilojen edistämistä vielä 1950-luvulla. Peltoala kasvoi eniten Itä- ja Pohjois-Suomessa, missä oli tilaa uudisraivaukselle, toisin kuin Etelä- ja Länsi-Suomessa. Kaupunkeja puolestaan velvoitettiin perustamaan omakotitaloasuintontteja taajamiin tai niiden lähelle. Yhteensä asuintontteja perustettiin 33 889 kappaletta, kun kaikkiaan asuintiloja perustettiin 101 000 ympäri Suomea ja maanhankinnan katsotaan päättyneen 1960-luvun alussa.⁴⁷

Asutustoiminnan myötä syntyi uusi tyypillinen puolitoista kerroksinen asuinrakennus, jota kutsutaan tavanomaisesti rintamamiestaloksi tai tyypitaloksi. Talot olivat neljän huoneen ja keittiön asuinrakennuksia. Maatason kerroksessa oli kaksi huonetta ja keittiö. Ullakolle jäi kahdelle huoneelle tilaa. Kellarikerrokseen voitiin rakentaa myöhemmin sauna- ja suihkutilat. Tätä ennen tyypillistä oli, että tontille oli rakennettu erillinen saunarakennus. Rakentaminen ei kuitenkaan käynnistynyt nopeasti aineellisen pulan vuoksi, etenkin puusta oli pulaa 1940-luvuilla. Siirtoväen asuinrakennukset valmistuivat jo 1940-luvun loppuun mennessä, kun taas rintamamiesten rakennuksista vasta kolmasosa oli tuolloin valmiina. Suurin osa rintamamiehistä halusi rakentaa itse talonsa, mikä oli hetkittäin nopeaa, mikäli puuta oli tarjolla. Rakentamisen arkea on kuvattu myöhemmin tavattoman kiireiseksi, olihan tilalla tai tontilla paljon muuta tehtävää rakentamisen ohella.⁴⁸

⁴⁵ Paukkunen 1989, 19, 265–268.

⁴⁶ Kananen 2010, 96; Laitinen 1995, 126–127.

⁴⁷ Laitinen 1995, 96–98, 120, 129; Paukkunen 1989, 265.

⁴⁸ Laitinen 1995, 131; Saarikangas 1993, 11.

3.2. Paikallisesimerkkinä Joensuun asutustoiminta ja Otsola

Joensuu oli vielä 1930-luvulla maalaiskaupunki, jota pyrittiin sotavuosien jälkeen kehittämään paljon ja nopeasti. Jo ennen talvisotaa kunnallista rakentamista oli kunnianhimoisesti ryhdytty suunnittelemaan, määräämällä paikat palolaitokselle, linja-autoasemalle, museolle sekä urheilutalolle. Nämä suunnitelmat kuitenkin keskeytyivät talvisodan alkaessa vuonna 1939 ja hidastivat kaupungin kehitystä. Sota-aikana ja sen jälkeen tähdättiin ainoastaan välittömän asuntopulan lievittämiseen, sillä asunnottomien määrä kaupungissa oli kasvanut, eikä asuntojen kysyntä vastannut niiden tarjontaa Joensuussa.⁴⁹

Maanhankintalain ja pitkien asuntojonojen myötä Joensuussa tarvittiin lisää rakennustilaa, sillä Joensuun asukasmäärä oli 1950-luvulla monikertaistunut 1940-lukuun nähden. Sotien aikana asukasluku oli vain 4 500, kun sotien jälkeisen muuttovirran ja Pielisensuun liittämisen jälkeen vuonna 1953, määrä kasvoi 24 000 asukkaaseen. Kaupunkia oli laajennettava keskustan länsipuolelle, Kuopiontien suuntaan, jonne perustettiin vuonna 1947 Otsolan kaupunginosa. Alue oli tarkoitettu ensisijaisesti siirtoväelle ja rintamamiiehille. (Liite 1.) Asuntopula ei kuitenkaan hellittänyt, mikä johti vuonna 1952 Kanervalan kaavoittamiseen. Nämä molemmat kaupunginosat ovat tyyppiesimerkkejä rintamamiestalo-alueista. Kanervalaan kaavoitettiin myös tilaa kerros- ja rivitaloille. Asukasluvun moninkertaistuminen, kaupunginosien kaavoittaminen ja Pielisensuun liittäminen muuttivat Joensuun maaseudusta kaupungiksi 1950-luvulla.⁵⁰

Kaupungin kuudes osa eli Otsola perustettiin näin ollen valtakunnallisen lain myötä. Tontteja Otsolaan suunniteltiin 135 kappaletta ja asemakaava vahvistettiin 30.7.1947. Arkkitehti Aulis Rankan suunnittelema alue rajattiin lopulta Tulliportin-, Ilveksen-, Petran-, Otson- ja Ahmankatuun. (Liite 2.) Kortteleita Otsolaan kaavoitettiin yksitoista, jotka numeroitiin 121:stä 131:n. Yhdessä korttelissa tontteja oli seitsemästä kahteenkymmeneen. Yhden asunnon alaksi säädettiin 1000m². Joensuun kaupunki säästi kunnallistekniikassa ja juuri rintamamiestalot sekä tiheään rakentaminen mahdollistivat ”*taloudellisen omakotitalorakentamisen samalla kuitenkin poistamatta omakotitunnelmaa*”. Tämä tarkoitti, että kaupunginosaan jätettiin vain muutama viheralue: Oravan- ja Jänönpuisto sekä

⁴⁹ Ahonen 1986, 182, 201.

⁵⁰ Ahonen 1986, 170, 182, 201; Elsinen 1998, 15,21.

etupihoille tuli jättää pieni kaistale puustoa.⁵¹

Maanhankintalain nojalla Otsolasta tontin sai 54 hakijaa, joista 49 kuului varsinaisiin maansaajaryhmiin. Eniten asuintontteja luovutettiin rintamamiehille. Rakentajien ikäjakauma oli laaja, mutta suurin osa oli syntynyt vuosina 1906–1915 eli tuona aikana syntyneet olivat rintamamiesikäisiä. Rintamasotilaiden määrästä johtuen Otsolaan rakensi eniten miehiä. Huomattavan suuri osa rakentajista oli Joensuusta tai sen lähikunnista, mikä oli seurausta maanhankintalain tavoitteesta asuttaa rintamasotilaat kotikuntiinsa. Vaikka Otsola oli siirtoväelle tarkoitettu, ei luovutetuilta alueilta lähteiden mukaan ollut kuin kuusi perhettä. Tämä johtunee siitä, ettei Otsolassa ollut viljelysmaata entisille maanviljelijöille. Myös evakuointi jatkosodan aikana on vaikuttanut siirtoväen määrään. Siirtoväki jäi usein niille sijoilleen evakuoinnin jälkeen, kunnes he saivat tontin sijoitussuunnitelman mukaiselta alueeltaan, joka yleisimmin sijaitsi Etelä-Suomessa.⁵²

Taulukko 1. Otsolasta tontin saaneet maansaajaryhmittäin.

Maansaajaryhmä	Määrä
Rintamamies	37
Siirtoväki	4
Sotaleski	2
Sotainvaldi	6
Muut	4
Ei määritelty	1
Yhteensä	54

Lähde: Asutustoiminnan johtajan arkisto tila-aktit, H30 3/1-9, JoMA.

Liitteessä 3 on esitetty, mitä ammattikuntaa Otsolan rakentajat edustivat sosiaalisen taustansa puolesta. Yhdistävää oli, että suurin osa oli niin sanottuja työläisiä eikä parempi tuloisia ammatinedustajia niinkään ollut, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Naisten ammatteja ei juuri ollut kirjattu ylös ja he olivat tila-akteissa ja henkikirjoissa vain miestensä vaimoja tai

⁵¹Ahonen 1986, 168–170, 201.

⁵²Paukkunen 1989, 19.

leskiä. Tämä kertoo, että 1950-luvulla naisen paikan katsottiin olevan vielä kotona, vaikka hiljalleen naisten kodin ulkopuolinen työ alkoi lisääntyä.⁵³

Yleisin perheen muoto Otsolassa oli ydinperhe: aviopari lapsineen. Itä-Suomessa perheet olivat tyypillisesti keskimääräistä suurempia ja sodan päätyminen sekä suuret ikäluokat näkyvät lasten määrissä. Perheen koot vaihtelivat avioparista yhdeksänhenkisiin perheisiin. Huomattavissa on, että perheiden koot alkoivat pienetä 1950-luvulla uuden ahtaamman asuntotyypin vuoksi. Yhden tai kahden lapsen perheet olivat myös hyvin yleisiä Otsolassa vuoteen 1959 asti, joten myöhempien aikojen perheiden koista ei voida tehdä tästä eteenpäin päätelmiä.⁵⁴ (Liite 3.)

3.3. Joensuun Otsola -aineistomateriaali

Oppikirja muodostaa usein opetuksen tukipilarin, jota tuetaan erilaisilla tehtävillä. Usein kuitenkin on vaarana, että oppilaat keskittyvät ainoastaan oppikirjaan ja näin historian todellinen luonne jää vajaaksi. Tämän vuoksi opetuskokeilussa oppilaat pääsivät aitojen historianaineistojen äärelle, joka tuo vaihtelua valmiin tiedon omaksumiseen ja ulkoaopetteluun. Oppilaat saivat itse valita, mitä aineistoja käyttivät tehtävissään opetuskokeilua varten laaditulta Internet-sivulta.⁵⁵

Tieto- ja viestintäteknologialla yhä suurempi osuus nuoren arjessa niin koulussa kuin kotona. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt luovat rinnakkaisen vuorovaikutuskanavan oppilaille, ilman, että vuorovaikutus kulkisi opettajan kautta. Tiedonhaku on näin usein oppilaille verkkoympäristössä motivoivaa. Tieto- ja viestintäteknologian tarjoaa mahdollisuuksia jaetulle asiantuntijuudelle. Verkossa olevalla oppimisympäristöllä tulee olla jotain annettavaa opetukselle tai oppimisille, eikä vain olla itseisarvo. Verkko-ympäristö tarjoaa oppilaille mahdollisuuden selata laajaa aineistoa sujuvasti ja harjoittaa historian oppiaineelle tärkeää lähdekriittisyyttä. Päädyin aineistoa kootessani *Blogger*-ympäristöön, jota on helppo käyttää, eikä vaadi oppilailta käyttäjätunnuksen luomista. Sivuille loin alasivuja, joiden alta löytyi eri

⁵³ Asutustoiminnan johtajan arkisto tila-aktit, H30 3/1-9, JoMA; Joensuun henkikirjat 1948–1960, JoMA; Lindgren & Ritamies 1994, 130–132.

⁵⁴ Asutustoiminnan johtajan arkisto tila-aktit, H30 3/1-9, JoMA; Joensuun henkikirjat 1948–1960, JoMA.

⁵⁵ Rantala 2005,4.

aihealueisiin kuuluvia materiaaleja sekä linkkejä toisille verkkosivuille, joita oppilaat saivat halutessaan hyödyntää.⁵⁶

Tutkivan oppimisen mukaan aineisto voi käytännössä olla millainen tahansa, kunhan se on kurssin tai aihekokonaisuuden tavoitteiden mukainen ja laadittu ymmärrettäväksi ja oppilaan aktiivisuutta tukevaksi. Aineistot usein tempaavat oppilaat mukaansa ja tekevät oppimisen mielekkäämmäksi. Aineistoa kootessa tulee kiinnittää myös huomiota siihen, keille se on suunnattu, sisällön paikkansapitävyyteen sekä rakenteeseen. Sisällön tulisi tukea päätelmien tekemistä, eikä antaa suoria vastauksia. Materiaaleista tulee valita keskeisimmät, sillä liika ja epäolennainen materiaali voi vaikeuttaa oppilaiden oppimista, eivätkä he löydä keskeisintä tietoa.⁵⁷

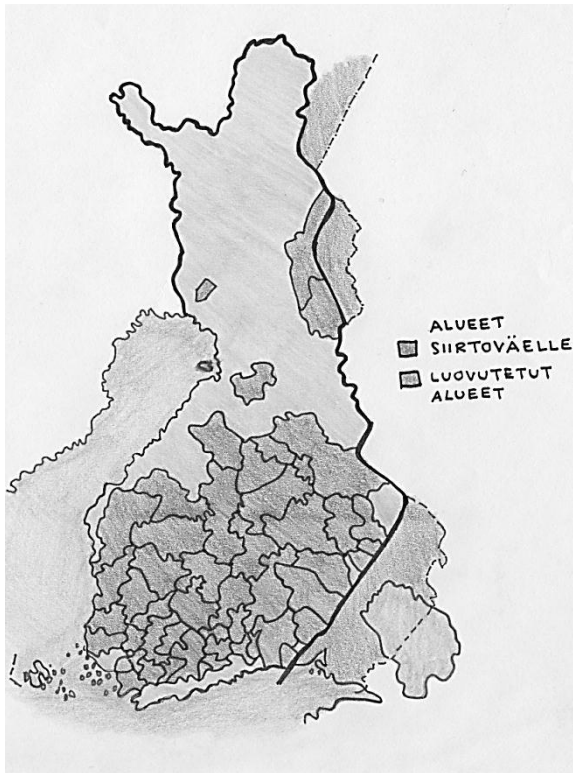
Valitsin materiaaliin monipuolisia aineistoja, joista erilaiset oppijat löytäisivät itselleen sopivimman, kuten alkuperäismateriaalina asiakirjoja sekä videoita, kuvia, karttoja, tilastoja. Näiden lisäksi hyödynsin materiaalin kokoamisessa tutkimuskirjallisuutta, esimerkiksi taustoittamaan Otsolan kaupunginosaa. Tietokoneet valitsin työskentelyvälineiksi sen vuoksi, että oppilaat voisivat hyödyntää Internetiä ja sieltä saatavaa tietoa. Halusin jättää oppilaan tiedonhankinnalle ja päättelykyvylle tilaa.

Materiaalin ensimmäisellä sivulla on motivointivideo, jonka tarkoituksena oli virittää ja johdattaa oppilaat aiheeseen. Video on leikattu *Luvattu maa*-dokumentin osista tähän tarkoitukseen sopivaksi. Video alkoi talvisodasta ja karjalaisten evakosta ja jatkuu Karjalan toiseen evakuointiin. Evakuoinnin näyttäminen konkretisoi oppilaille asutustoiminnan ja maanhankintalain tarpeen; karjalaisille oli hankittava kodit. Lisäksi videossa näytettiin Lapin sodan jälkeisiä maisemia Rovaniemestä. Lapin sota jää usein vähemmälle opetuksessa ja unohdetaan, että asutustoiminta ulottui aina Pohjois-Suomeen asti. Vaikka opetuskokeilu kohdistui paikallishistorialliseen ilmiöön, Otsolan kaupunginsodan rakentamiseen, oli oppilaiden tärkeää osata sijoittaa nämä tapahtumat myös valtakunnalliselle tasolle. Video päättyy uudisrakentamisen kuviin, josta oppilaat pääsivät tutustumaan heille koottuun aineistomateriaaliin.

⁵⁶ Hakkarainen 1999, 160; Hakkarainen et al. 2005, 17.

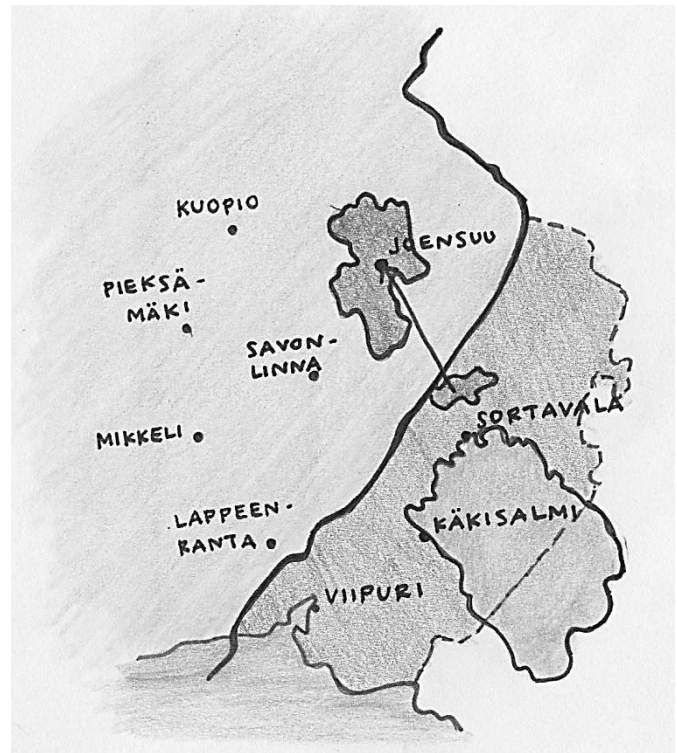
⁵⁷ Ahonen 1992, 101, 104–107; Oulun yliopisto, opetuksen kehittämissyksikkö; Vääntinen 2009, 43, 47.

Maanhankintalaki on tärkein asutustoimintaa ohjaava dokumentti, joka määrittä maansaajaryhmät eli ne ketkä olivat oikeutettuja lain perusteella saamaan tilan tai tontin sotien jälkeisessä Suomessa.⁵⁸ Kokonaisuudessaan lakia ei ollut tarkoituksenmukaista laittaa yläkoululaisten oppilaiden luettavaksi, vaan katsoin parhaaksi poimia tärkeimmät kohdat laista aineistoon. Lakitekstit voivat olla hyvinkin vaikealukuisia oppilaille kielensä vuoksi, mutta en kokenut sitä suunnitteluvaiheessa ongelmaksi. Tällä tavoin kehitetään yläkoululaisten ja lukiolaisten taitoa löytää oleelliset asiat tekstissä. Maanhankintalain yhteyteen on liitetty kartat evakoiden sijoitussuunnitelmasta. Ensimmäinen kartta kuvaa, miten Suomi oli jaettu osiin ja toinen kartta kuvaa sitä, kuinka ruskealalaisten oli tarkoitus sijoittaa Joensuun seudulle. Karttojen tarkoituksena on osoittaa oppilaille, etteivät evakot voineet välttämättä vaikuttaa siihen, minne he muuttaisivat uusien rajojen sisällä. (Kartta 1 & 2.)



Kartta 1. Suomen sijoitussuunnitelma.

Lähde: Paukkunen, 1989.

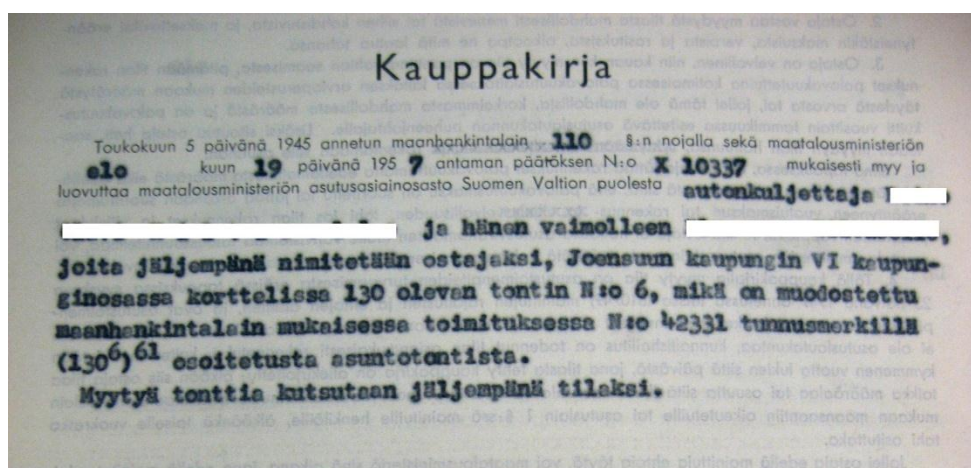


Kartta 2. Sijoitussuunnitelma ruskealaisille.

Lähde: Paukkunen, 1989.

⁵⁸ Tarkemmin luvussa 3.1.

Asutustoiminnan johtajan arkiston Joensuun tila-aktien asiakirjoja, kuten kauppakirjoja, tutkimalla, oppilaat pääsivät alkuperäisen aineiston äärelle. Aineistoon valitsin jokaisesta maansaajaryhmästä esimerkin osoittamaan, että Otsolaan rakensi vähintään yksi jokaisesta maansaajaryhmästä. Näistä oppilaat saattoivat ottaa esimerkkiä tehtäviin, joissa heidän täytyi keksiä tarina Otsolaan rakentaneelle. Kauppakirjojen pohjalta oppilaat pystyivät havaitsemaan rakentajien maansaajaryhmää sekä sosiaalista taustaa: millaisia ammatteja Otsolasta tontin ostaneilla oli ja pohtia ammattinimikkeiden eroja nykypäivän ja 1950-luvulla. Tila-akteihin sisältyy paljon asiakirjoja, mutta vain murto-osan voi tuoda oppilaille tai aineistoon henkilötietolain takia⁵⁹. Aineistomateriaaliin liitetystä asiakirjoista poistin tontin ostajien henkilötiedot, eikä tonttien osoitteet ole suoraan näkyvillä. Osoitteet olisi periaatteessa voinut jättää oppilaiden nähtäville ja etsittäväksi, mutta oppilaita tai heidän sukulaisiaan asui alueella, ja tästä syystä päätin jättää ne pois. (Kuva 1.)



Kuva 1. Esimerkki kauppakirjasta.

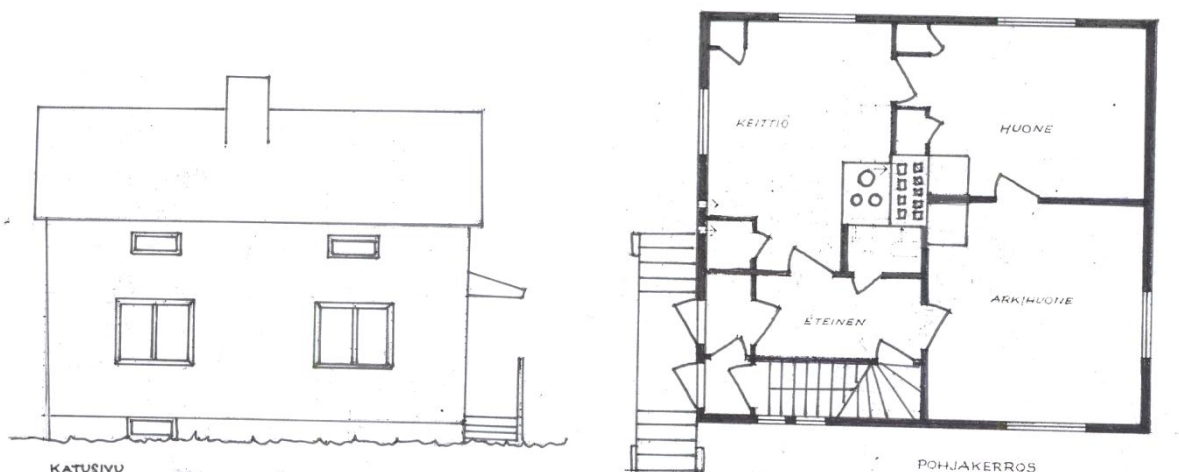
Lähde: Asutustoiminnan johtajan arkisto tila-aktit, H30 3/1-9, JoMA.

Asutustoiminnan ja jälleenrakentamisen seurauksia ovat uuden tyyppiset rintamamiestalot. Rintamamiestalot olivat sotien jälkeen uudentyyppistä ja modernia rakennusta. Joensuun Otsolan ja Kanervalan kaupunginosat ovat tyypillisiä 1940–50-luvuilla rakennettuja rintamamieslähiöitä.⁶⁰ Joensuun normaalikoulu sijaitsee aivan Otsolan vieressä, joten oppilaat saivat myös itse havainnoida millaista rakentaminen tuona aikana oli. Rintamamiestaloista kertovat aineistot olivat pääasiassa kuvia: valokuva esimerkkitalosta, rakentamisesta Kanervalassa sekä rakennuspiirustukset eräästä Otsolan talosta. (Kuva 2.) Näistä oppilaiden

⁵⁹ Henkilötietolaki 22.4 1999/523, Finlex.

⁶⁰ Saarikangas 2004, 34.

tulisi havainnoida: millaisia talot olivat, esimerkiksi millaiselta niiden julkisivu näyttää, millaisia huoneita niissä oli ja kuinka isoja ne olivat ja miten rakentaminen oli heidän mielestään muuttunut sotaa edeltäneestä ajasta. Vaikka kuvista osa oli Kanervalasta, en näe sitä huonona asiana. Tästä oppilaat näkivät, että rintamiestalo rakentamista esiintyi aivan joka puolella maata ja Joensuuta, eikä se ollut vain paikallinen ilmiö.⁶¹



Kuva 2. Rakennuspiirroksia Otsolan rintamamiestalosta.

Lähde: Joensuun rakennusvalvonta.

Kuvia käytetään usein pelkästään kirjallisen materiaalin tukena tai apuvälineenä. Tämän tutkimuksen opetuskokeilussa valokuvia käytetään herättämään oppilaiden kykyä tulkita historiaa. Rintamamiestalojen rakentamisesta kuvat olivat ainoana materiaalina, jotta oppilaat lukisivat niitä narratiivisesti. Narratiivisen lukemisen tarkoituksena on luoda kertomus kuvasta ja sijoittaa se oikeaan kontekstiin, mihin tapahtumaketjuun se kuuluu, mikä on johtanut siihen ja mitä siitä seuraa.⁶² Tässä tapauksessa oppilaiden tulisi sijoittaa rintamamiestalojen rakentaminen sodan jälkeiseen Suomeen ja jälleenrakennukseen aikaan. Joensuun kontekstissa oppilaiden tuli osata sijoittaa kuvat Otsolan kaupunginosan perustamiseen.

Aineistomateriaalin erilaiset kaaviot sisälsivät tilastollista tietoa maansaajaryhmistä, rakentajien niin sosiaalisesta kuin alueellisista taustoista, syntymävuosista kuin perheistä. (Ks. Liite 3.) Tilastot olivat joko pylväs- tai piirasdiagrammeja. Näistä oppilaiden oli tarkoitus

⁶¹ joensuunotsola.blogspot.com.

⁶² joensuunotsola.blogspot.com; Virta 2005, 66–67.

saada valitsemaansa tehtävänantoon oleellista tietoa, kuten mistä rakentajat olivat kotoisin, millä perusteella he saivat tontin sekä millaisia heidän perheensä olivat. Tilastoista selvisi, ettei Otsolaan rakentanut kovinkaan paljon siirtoväkeä vaan erityisesti rintamamiehet. Toivottavaa oli, etteivät oppilaat vain kopioisi tietoja numeraalisesti, vaan pyrkisivät analysoimaan ja hyödyntämään niitä kirjoitelmissaan. Tehtävänannot myös vaativat useamman tilaston tulkintaa samaan tehtävään, joka mittaa oppilaiden taitoja yhdistellä eri tiedonlähteitä.⁶³

Alkuperäisiä, visuaalisia ja tilastollisia dokumentteja oli aineistossa tuettu tutkimuskirjallisuudella. Tutkimuskirjallisuudesta poimin tietoja, mitä ei oppikirjoista eikä edellä mainituista dokumenteista ilmennyt, ja jotka koin oleelliseksi osaksi aineistoa. Otsolan perustamisesta kirjatut tiedot aineistomateriaaliin ovat peräisin Joensuun historiikeista. Tarkoituksenmukaista ei ollut kopioida kaikkea tekstiä oppilaiden nähtäville. Vain oleelliset tiedot, kuten perustamisvuosi ja sijainti tuotiin oppilaiden nähtäville. Lisätietoa tarvitessaan oppilaat saivat käyttää tiedonhankintataitojaan ja käytettävissään olevia tietokoneita. Lisäksi oppilailla oli opetuskokeilun aikana käytettävissään *Elämäni vuodet* teos, jota he saivat hyödyntää tuotoksissaan pohtiessaan millaista elämä Suomessa oli 1940- ja 1950-luvuilla. Teos sisältää tietoa aikalaiskuvina ja –teksteinä, millainen Suomi oli poliittisesti ja kulttuurillisesti käsiteltävänä ajanjaksona.⁶⁴

3.4. Tehtävänannot

Oppilailla oli opetuskokeilussa käytettävissään valmiita esimerkkitehtävänantoja, sen sijaan, että he olisivat itse saaneet muotoilla tutkimusongelmansa. Oppilaiden tarkoituksena oli tuottaa kirjallisia tai kuvallisia sekä fiktiivisiä tai faktapohjaisia tuotoksia aineistomateriaalin pohjalta asutustoiminnasta Joensuussa ja etenkin Otsolan kaupunginosassa. Tehtäviä suunnitellessa tuli ottaa huomioon erilaiset oppijat niin yläkoulun kuin lukion puolella. Tämän takia oppilaille tuli tarjota valinnanvaraa, jotta jokaiselle oppijalle löytyisi mieluisensa ja omaa tasoaan vastaava tehtävä. Oppilailla voi olla usein vaikeuksia tuottaa jäsenneltyä kokonaisuutta esimerkiksi vertailu- ja analysointitehtävissä, kun taas eläytymisessä ja

⁶³ joensuunotsola.blogspot.com.

⁶⁴ joensuunotsola.blogspot.com.

luovassa kirjoittamisessa oppilaat saavat soveltaa omaa tietopohjaansa, joka on tässä tapauksessa opetuskokeilua varten koottu aineistomateriaali. Eläytymistehtävät ovat myös historian ymmärtämisen kannalta näin ollen tarkoituksenmukaisia.⁶⁵

Kahdeksaluokkalaisten tehtävänannot antoivat mahdollisuuden niin kuvalliseen kuin kirjalliseen työskentelyyn. Heille suunnittelin neljä fiktiivistä tehtävää eli oppilaat saivat itse luoda oman tarinan tai kertomuksen hyödyntäen aineistoa. Töiden ei siis tarvinnut perustua täysin faktaan, mutta lähteistä oppilaiden tuli ottaa vaikutteita ja eläytyä jälleenrakentamisen kauden Suomeen. Heiltä ei vaadittu täsmällistä tilastollista analyysia tai maanhankintalain syvällistä tulkintaa. Tarkoituksena oli perehdyttää oppilaat arjen historiaa eläytymisen kautta.

Ensimmäinen kahdeksaluokkalaisten tehtävänto oli seuraava:

1. Tutkikaa Googlemaps:n avulla Otsolan katuja ja etsikää esimerkkejä 1950-luvun rintamamiestaloista. Tämän jälkeen pohtikaa aineiston pohjalta millainen oli tyypillinen perhe Otsolassa ja Internetin avulla millainen talon sisustus oli. Piirtäkää nämä annetuille pohjapiirustuksiin.

Oppilaat saivat kyseiseen tehtävään A3-kokoisen paperin, jossa oli piirrokset rintamamiestalon katutason pohjaratkaisusta sekä talon ulkosivusta. Ohjeistuksen mukaan oppilaiden tuli etsiä paperilla olevaa vastaava talo Googlemaps-karttapalvelun avulla Otsolasta. Kun oppilaat olivat tällaisen löytäneet, tuli heidän värittää talo sillä värillä, minkä kokivat olevan rintamamiestaloille tyypillisin. Tämän jälkeen oppilaat saivat tutustua, millaisia perheitä aineiston mukaan Otsolassa oli. Viimeisenä heidän tuli tehdä tutkimusta ajan sisustustyylistä ja sisustaa rintamamiestalo. Tarkoituksena oli, että oppilaat tutkimansa perusteella toisivat työhönsä ajalle tyypillisiä huonekaluja ja pohtisivat mitä tuolloin oli ja mitä ei.

Seuraavat kaksi työtä olivat kirjallisia, joissa oppilailta vaadittiin luovaa kirjoitustaitoa sekä eläytymiskykyä menneisyyteen ja Otsolaan. Ketkä sinne ovat rakentaneet? Millaista seutu oli? Millaisena siirtoväki koki arjen sotien jälkeen? Tehtävät vaativat jo melko laajaa aineiston tulkintaa, jotta tehtävänanto täyttyisi:

⁶⁵ Pilli 1992, 155.

2. Kuvitelkaa olevanne perheellinen ruskealalainen? maanviljelijä. Ammatistanne huolimatta olette saaneet asuintontin Otsolasta, ettekä näin ollen voi harjoittaa ammattianne. Kirjoittakaa kirje sukulaiselle, joka asuu eri puolella Suomea. Kuvailekaa Otsolaa ja teidän ja perheenne tuntemuksia uudesta alusta sodan jälkeen.

3. Olet vuonna 1949 paikallisen sanomalehden toimittaja ja teet artikkelin jälleenrakentamisesta. Haastattelet muutamaa rakentajaa, keitä he ovat ja miksi rakentavat Otsolaan? Millaiselta ympäristö näyttää?

Kahdeksasluokkalaisten viimeinen tehtävänanto oli luonteeltaan visuaalinen ja keskittyi siirtoväen evakkomatkaan Karjalasta aina Joensuun Otsolaan asti:

4. Piirtäkää sarjakuva aiheesta "Evakosta Otsolaan". Mitkä vaiheet siirtoväen tuli käydä läpi ennen kuin pystyivät asettumaan aloilleen Otsolaan.

Oppilailla ei ollut tarkkaa ohjetta, mitä vaiheita sarjakuvassa tulisi esiintyä. Olin valmistautunut auttamaan kahdeksasluokkalaisia pohtimaan, miten he voisivat tuoda esiin koko evakkomatkan kaaren. Apukysymyksiä olivat esimerkiksi; Miksi heidät piti evakuoida? Millaisena matka ja Otsola koettiin? Toivoin myös, että oppilaat toisivat esille rakentamisen vaiheita.

Lukiolaisten tehtävänannot olivat myös eläytymistä ja luovaa kirjoittamista vaativia. Kahdeksasluokkalaisista poiketen heillä oli vain yksi visuaalinen työ ja neljä kirjallista, joista yhden täytyi perustua täysin faktaan. Lukiolaisille oli tarkoituksenmukaista tarjota enemmän kirjallisia töitä kuin visuaalisia, sillä heiltä voi jo odottaa laajempaa ja syvempää aineiston hyödyntämistä ja tulkitsemista.

Ensimmäisessä tehtävässä tuli kuvitella olevansa tontin hakija jälleenrakentamisen kauden aikana:

1. Kuvitelkaa olevanne asuntotontin hakija sotien jälkeisessä Suomessa. Kirjoittakaa hakemus asutustoiminnan johtajalle, jossa kerrotte haluavanne tontin Otsolasta. Kertokaa hakemuksessa kuka hakee, keitä perheeseesi kuuluu,

mistä hakija on kotoisin ja perustelkaa miksi hän tarvitsee tontin.

Aineistomateriaaliin ei kuulunut mallia tonttihakemuksesta, mutta oppilaiden apuna oli tehtävänannon lisäksi esimerkki tontin kauppakirjasta. Tässä tehtävässä odotin oppilailta etukäteen virallista ja kunnioittavaa kirjoitustyyliä. Perustelujen esittäminen vaati tässä tehtävässä oppilailta maanhankintalakiin tutustumista ja sen soveltamista.

Lukiolaisten toinen tehtävänanto oli opetuskokeilujen ainoa faktaan pohjautuva työ:

2. Olet historian tutkija olet kiinnostunut Joensuun kaupungin historiasta. Tutkimuksen aiheenasi on: "Millainen on tyypillinen Otsolalainen perhe?"

Kyseinen tehtävä vaati kaikista eniten tilastojen tulkintaa, kuin muut tehtävät kahdeksaluokkalaisten tai lukiolaisilla. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan, että oppilaat kopioisivat tiedot ja esittäisivät ne sanallisesti tutkielmassaan. Oppilailta odotin myös syiden ja seurauksien pohtimista, mikä vaati koko aineistoon tutustumista.

Viimeiset kolme tehtävänantoa olivat muodoiltaan samanlaiset kuin kahdeksaluokkalaisten tehtävänannot toisesta neljänteen:

3. Kuvitelkaa olevanne perheellinen ruskealalainen maanviljelijä. Ammatistanne huolimatta olette saaneet asuintontin Otsolasta, ettekä näin ollen voi harjoittaa ammattianne. Kirjoittakaa kirje sukulaiselle, joka asuu eri puolella Suomea. Kuvailekaa Otsolaa ja teidän ja perheenne tuntemuksia uudesta alusta sodan jälkeen.

4. Olet vuonna 1949 paikallisen sanomalehden toimittaja ja teet artikkelin jälleenrakentamisesta. Haastattelet muutamaa rakentajaa, keitä he ovat ja miksi rakentavat Otsolaan? Millaiselta ympäristö näyttää?

5. Piirtäkää sarjakuva aiheesta "Evakosta Otsolaan". Mitkä vaiheet siirtoväen tuli käydä läpi ennen kuin pystyivät asettumaan aloilleen Otsolaan.

Näissä tehtävissä odotin muiden lukion tehtävien tapaan kahdeksaluokkalaisiin verrattuna täsmällisempiä töitä kieleltään ja sisällöltään. Esimerkiksi sarjakuvissa tuli näkyä aineiston käyttöä maanhankintalain soveltamisen, tontin hankkimisen ja rakentamisen osalta.

3.5. Opetuskokeilun eteneminen

Opetuskokeilu toteutettiin tietokoneilla ensimmäisen kahdeksannen luokan kanssa tietokoneluokassa ja toisen puolestaan luokassa kannettavilla tietokoneilla. Lukion *Suomen historian käännekohdat* kurssin (HI4) ryhmän kanssa opetuskokeilu toteutettiin myös kannettavilla tietokoneilla, kun taas *Eurooppalainen ihminen* –kurssin (HI2) kanssa oppilaiden omilla iPadeilla. Vaihtelevat tavat johtuivat tietokoneiden ja tietokoneluokkien saatavuudesta. Opetuskokeiluun tällä ei ollut vaikutusta. Nettisivut toimivat myös moitteettomasti iPadeilla, tosin sivuston videot katsottiin yhdessä kyseisen luokan kanssa, sillä iPadit eivät niitä toistaneet. Tieto tietokoneilla työskentelystä sai oppilaat erityisen innostuneiksi ja yläkoulun oppilaat tuskin maltoivat odottaa mitä tuleman pitää. Oppilaat ottivat minut hyvin vastaan, olin oppilaille tuttu jo opetusharjoittelijana joko opettajan tai seuraajan roolissa.

Oppitunnit alkoivat eri ryhmillä hieman eri tavoin jo senkin takia, että opetuskokeilu tehtiin yläkoululaisille ja lukiolaisille. Joka tapauksessa opetuskokeilu noudatti jokaisen ryhmän kohdalla tuntisuunnitelman mukaista kaavaa. (Liite 4.) Kahdeksannelle A-luokalle aihe kuului heidän jaksosuunnitelmaan. Opetuskokeilu alkoi kuvasarjalla sodan jälkeisestä Suomesta; Lapin tuhosta karjalaisten evakosta jälleenrakentamiseen. Oppilaat tunnistavat tapahtumasta kuvat hyvin, sillä he olivat olleet edellisellä tunnilla tutustumassa museossa aiheeseen. He olivat myös lukeneet läksynsä hyvin ja pääsimme nopeasti rauhanehdoista sodan jälkeiseen Suomeen ja itse opetuskokeiluun. Luokan B kanssa poikkesimme hieman jaksosuunnitelmasta, sillä he olivat toista ryhmää edellä, joten palasimme vanhaan aiheeseen. Luokka muisti hyvin tapahtumat ja pääsimme nopeasti syventämään heidän tietoaan asutustoiminnasta. Kahdeksaluokkalaisten ja lukiolaisten kanssa käytin alun motivoinnissa ja aiheeseen johdattelussa sisällöltään samoja PowerPoint-esityksiä. Tunti aloitettiin neljän kuvan sarjalla, jotka kuvasivat tuhoutunutta Lappia, siirtoväen matkaa sekä jälleenrakennusta. Kuvista oppilaiden tuli tulkita, mistä historian ilmiötä on kyse. Molempien luokka-asteiden kanssa kerrattiin rauhanehdot ja lukiolaisilla syvennettiin vielä aihetta keskustelmalla Lapin sodasta. (Liite 5.)

Lukion HI4 -ryhmän kanssa opetuskokeilu kuului jaksosuunnitelmaan. Heidän kanssaan aloitettiin jatkosodan loppuvaiheen kertaamisella, rauhanehtojen läpikäymisellä sekä Lapin sodalla ennen varsinaista opetuskokeilua. HI2-ryhmä koostui pääosin ensimmäisen vuoden

oppilaista joten heillä aihe oli ollut viimeksi käsiteltävänä yläkoulussa pari vuotta aiemmin. Kun kyseinen kurssi ei koskenut Suomen historiaa, oli aiheeseen johdattelu ja mieleenpalauttaminen tehtävä perusteellisemmin. Oppilaat sekoittivat hieman tapahtumia, mutta lopulta oppilaat, etenkin muutamat, osoittivat tietämystään aiheesta.

Alun johdatuksen jälkeen otetiin tietokoneet esiin ja siirryttiin Internetin puolelle tarkastelemaan oppitunnin kulkua ja aineistoa. Pyrin esittelemään tunnin idean mahdollisimman tarkasti. Näytin oppilaille, miten verkkosivut toimivat ja missä järjestyksessä heidän kannattaisi edetä. Yläkoululaisilla ja lukiolaisilla oli erilaiset tehtävänannot, jotka olivat kaikkien nähtävillä sivustolla, joten painotin vielä jokaiselle ryhmälle valitsemaan heille tarkoitetut tehtävät. Ohjeistus tehtäviin löytyi myös nettisivuilta, mutta varmuudeksi kävimme ne vielä yhdessä läpi. Suosittelin aloittamaan nettisivujen tutkimisen etusivulla olevista videoista, jotka toimivat samalla motivointina aiheeseen. Kaikkihan eivät tätä välttämättä tehneet, mutta videot tuli kuitenkin katsottua myöhemmässä vaiheessa. Tämän jälkeen oppilaat saivat rauhassa tutustua nettisivustoon ja tehtävänantoihin.

Jo nettisivujen tutustumisen aikana oppilaat alkoivat jakautua kahdesta kolmen hengen ryhmiin ja alkoivat yhdessä miettiä, mikä tehtävänanto vaikutti mielekkäimmältä tai mistä heillä oli jo entuudestaan tietoa. Oppilaiden tuli tutkivan oppimisen periaatteen perusteella keskustella keskenään ja aineiston kanssa sekä jakaa tietoa, ennen kuin alkoivat kirjoittaa tuotostaan. Osalle oppilaista ryhmien muodostaminen osoittautui jo haastavaksi. Kaikki eivät syystä tai toisesta löytäneet paria tai ryhmää, vaan tekivät tehtävän yksin, jolloin jaettu asiantuntijuus jäi lähes olemattomaksi. Kyseiset oppilaat kuitenkin kuuntelivat ja osallistuivat luokassa keskusteluihin. Kahdeksannella luokalla muodostui yksi neljän hengen ryhmä, joka suostutteluista huolimatta ei suostunut jakautumaan kahdeksi pariksi. Opetuskokeilun kulussa näki, että ryhmä oli liian suuri, sillä osa ryhmän jäsenistä oli aina täysin toimeettomana. Kaiken kaikkiaan nettisivut ja tehtävät saivat hyvän vastaanoton, vaikka aluksi toisen vuoden lukion opiskelijat valittelivat tunnin olevan ”*todella lapsellinen*”.

Oppilaiden ryhdyttyä työhön kiersin luokassa vielä varmistaakseni kaikkien päässeen alkuun. Yleisesti oppilaat olivat ryhtyneet työstämään tutkimusongelmaansa oma-aloitteisesti, mutta oppilaissa oli myös eroavaisuuksia. Osaa oppilaista tuli ohjata tarkemmin työn alkuun ja he kaipaivat enemmän hyväksyntää. Pyrin puuttumaan mahdollisimman vähän oppilaiden töihin, paitsi jos huomasin oppilaiden olevan jo hakoteillä alkuvaiheissa. Tuolloinkaan en

antanut heille oikeaa vastausta, vaan pyrin ohjaamaan oikeaa suuntaan ja antaa heidän itse oivaltaa asian. Oppilaiden ja ryhmien välillä oli eroja työskentelyn nopeudessa ja työn huolellisuudessa. Yhteensä jokaisella ryhmällä oli 50-60 minuuttia aikaa ja osa käytti ajan jopa välitunnin puolelle ja osa oli valmis 15 minuutin jälkeen. Nopeiten valmiina olleita kehoitin vielä tutkimaan lisää sivustoa ja miettimään, mitä tehtävään voisi vielä tuoda esille. Toiset olivat vain niin nopeita, etteivät he enää enää saaneet työhön mitään uutta, vaan olivat valmiit tekemään toisen tehtävän täysin vapaaehtoisesti. Tunnin lopuksi oppilaiden tuli jättää aikaa palautteen antamiseen.

3.6. Itsereflektio

Suurimman haasteen opetuskokeilu tarjosi materiaalin kokoamisen saralta. Kun ajatus opetuskokeilun kulusta ja sisällöstä oli kypsytynyt mielessä, oli verkkoaineiston kokoamisen aika. Tässä vaiheessa tuli pohtia, mikä palvelin palvelisi opetuskokeilua parhaiten; omat nettisivut, blogi vai paperinen versio? Valinta osui *blogger*-sivustoon juuri sen helppokäyttöisyyden vuoksi, sillä mikäli itse pystyin luomaan blogin, niin oppilaatkin pystyisivät sitä käyttämään.

Aineistot Otsolan kaupunginosan rakentamisesta minulla olivat jo valmiina kandidaatin-tutkielmani jäljiltä. Lisäksi alueen läheisyys olivat paikallishistoriallisen aiheen valinnan taustalla. Yhtälailla esimerkkipaikkakunnaksi olisi käynyt vastaavanlainen kaupunki, jossa asutustoimintaa on harjoitettu. Opetuskokeilun aineistomateriaalin tarvitsin vain kuvia lisää. Kuvat, etenkin valokuvat 1950-luvun Otsolasta, olivat vaikeasti saatavilla. Niitä nimittäin ei ollut Pohjois-Karjalan museossa lainkaan. Erilaisten kuvien puutteen koen materiaalin heikkoutena, sillä niihin oppilaat kiinnittävät huomiotaan ja kuvista olisi ymmärtänyt asutustoimintaa paremmin. Pyrin kuitenkin valikoimaan aineistoon päätyneet kuvat niin, että niistä saisi mahdollisimman hyvän kuvan sodan jälkeisestä Otsolasta. Opetuskokeilun jälkeen voi myös sanoa, että maanhankintalain olisi voinut esittää erilaisessa muodossa, kuten korostamalla tärkeimpiä kohtia. Hyvin harva oppilaista jaksoi keskittyä tähän aineistoon, joten sitä ei myöskään hyödynnetty tehtävissä.

Opetuskokeilu testasi kykyäni ohjata oppilaat itsenäiseen, tutkivaan ja pohtivaan

työskentelyyn. Onnistuinko toteuttamaan tämän omassa opetuskokeilussani? Tutkivan oppimisen prosessi voi sinänsä olla millainen tahansa, mutta usein se seuraa seuraavia vaiheita:

1. Opetuksen ankkuroiminen aiemmin opittuun.
2. Ongelmien asettaminen.
3. Omien työskentelyteorioiden luominen.
4. Kriittinen arviointi.
5. Uuden syventävän tiedon hankkiminen.
6. Yhteistyö muiden oppijoiden kanssa.⁶⁶

Ensimmäistä vaihetta Arja Virta pitää tärkeänä, sillä oppilas sitoo oppimansa aina aikaisemmin opittuun ja koettuihin kokemuksiin.⁶⁷ Ankkurointia ei tule vähätellä, vaan sille on hyvä varata riittävästi aikaa opetusta suunnitellessa. Opetuskokeilussa ankkuroiminen tapahtui motivointi-kuvasarjalla sekä edellisen tunnin aiheen kertaamisella. Kahden ryhmän kanssa jouduttiin poikkeamaan täysin edellisen tunnin aiheesta. Näiden ryhmien kanssa oli erityisen tärkeää käydä asiat läpi rauhallisesti ja perusteellisesti, jotta heillä olisi perusta uudelle tiedolle. Lopulta kaikki ryhmät oivalsivat kuvasarjan sekä muistivat asutustoimintaa edeltävät tapahtumat.

Opetuskokeilussa oppilaille oli annettu valmiiksi tutkimusongelma, joka on mahdollista tutkivassa oppimisessa. Oppilaille sen sijaan jäi ongelmanratkaisu aineiston pohjalta. Valmiit tehtävänannot pyrkivät varmistamaan sen, että ratkaistavat ongelmat ovat riittävän vaativia ja mahdollistaisivat monivaiheisen tutkimus- ja tiedonhankintaprosessin, kuten Virta määrittelee ongelmalähtöisen oppimisen ehdoiksi.⁶⁸ Kolmas vaihe eli teorioiden ja selitysten etsiminen ongelmiin tapahtuu oppilaiden muotoilemalla tavalla ja on vahvasti sidoksissa hankittuun tietoon. Tämä vaihe toteutui eri oppilailla hieman eri tahtiin ja tavoin. Osa oppilaista riensi suoraan työn touhuun selkeä suunnitelma mielessään, kun toiset kaipasivat tukea ja ohjausta. Osa pyrki saamaan myös suoria vastauksia, mutta ohjasin heitä joko aineiston tai tarkentavien kysymyksien ja kommenttien avulla löytämään itse oman työskentelyteoriansa.

⁶⁶ Virta 2002, 41.

⁶⁷ Virta 2002, 41.

⁶⁸ Virta 2002, 41.

Näiden vaiheiden jälkeen oppilaat pääsivät työskentelemään pääasiassa pareina tai kolmen hengen ryhmissä. Muutama yksilötyö mahtui joukkoon, sillä halukkuutta ryhmäytymiseen ei heiltä löytynyt, joten en katsonut mielekkääksi pakottaa ketään. Pakottaminen ei todennäköisesti olisi tuottanut toivottua lopputulosta. Yksin työskentely kuitenkin aiheutti sen, että kuudes vaihe eli tiedon jakaminen jäi kokonaan pois. Muuten ryhmät etenivät vaiheisiin neljä ja viisi eri tahtiin. Tietoa oppilaat hankkivat kukin mieluisemmalla tavalla: Internetistä, kirjallisuudesta tai kyselemälä toisiltaan. Ryhmissä heillä oli mahdollisuus keskustella eli toteuttaa jaettua asiantuntijuutta, jonka toteutumista pohditaan luvussa 4.2.

Oppitunti (75 minuuttia) osoittautui sopivan pituiseksi ajaksi opetuskokeiluun, osalle se saattoi olla jopa liian pitkä. Alussa on mahdollisuus ankkuroida rauhassa aiemmin opittua uuteen ilman, että aika olisi poissa oppilaiden työskentelystä. Verkkoon sijoitettu materiaali palveli opetuskokeilua hyvin sen helpoilla käyttöominaisuuksilla ja materiaalikin oli tarkoituksenmukaista, ja sitä voi laajentaa ja muokata tulevaisuudessa. Näin laajana kokonaisuutena asutustoimintaa on vaikea sovittaa koulumaailmassa, mutta tämä tutkimus ja opetuskokeilut luovat hyvän pohjan idean kehittämiseksi. Esimerkiksi tilastoista voisi kehittää aivan oman tehtävänsä, jossa valmiiden kuvioiden sijaan oppilaiden tulisi itse tehdä kvantitatiivista tutkimusta ja luoda kaaviot materiaalin pohjalta. Opetuskokeiluun ei varattu aikaa tuotosten esittämiselle. Tässä voisi olla yksi kehittämismahdollisuus, jotta oppilaat voisivat oppia vielä toistensa töistä. Tuotokset voisi esitellä perinteisesti luokan edessä, keskustelemalla yhdessä tai ladata ne verkkoympäristöön oppitunnin jälkeen, jossa muut voisivat niitä katsoa ja kommentoida.

4. OPETUSKOKEILU

4.1. Oppilaiden valitsemat työskentelymuodot ja käyttämät aineisto

Kahdeksasluokkalaisten ja lukiolaisten tehtävänannot poikkesivat hieman toisistaan, sillä heiltä ei voida olettaa samanlaisia tietoja ja taitoja. Kahdeksasluokkalaisten keskuudessa on myös tasoeroja oppimisessa, joten heillä tehtävänannoissa tulee olla enemmän vaihteluvuutta, jotta jokainen löytäisi mieluisensa. Heidän tehtävänannoista puolet olivat visuaalisia ja loput olivat kirjallisia. Kaikki tehtävät olivat fiktiivisiä siinä mielessä, ettei töiden tarvinnut kuvata oikeita ihmisiä ja tapahtumia, mutta niillä tuli olla jotain totuusperää.

Kahdeksannen luokkien ryhmien työskentelymuotojen, eli valmiiden tehtävänantojen, valintaa olen kuvannut taulukosta 2. Siitä huomaa, että 15 kahdeksannen luokan oppilaiden töistä 13 oli visuaalisia ja vain kaksi kirjallisia. Ensimmäinen tehtävänanto oli suosituin. Oppilaat saivat tässä tehtävässä valmiin rakennuspiirroksen, johon heidän tuli värittää ja piirtää rintamamiestalo sisustuksine ja tyyppillisine perheineen. Tehtävän suureen suosioon saattoi vaikuttaa tehtävään liittyvä *Googlemaps*-karttapalvelun käyttäminen, joka houkutteli oppilaita. Luokan B kaikki pienryhmät valitsivat kyseisen tehtävän ja yksi ryhmä teki vielä lisätyönä tehtävän 2 eli kirjoittivat kirjeen kuvitellulle sukulaiselle. Luokalla A oli hieman enemmän vaihtelua tehtävissä, sillä yksi ryhmä valitsi sarjakuva ja yksi oppilas teki ainoana tältä luokalta kirjallista työtä vaativan artikkelin.

Taulukko 2. Kahdeksasluokkalaisten valitsemat työskentelymuodot.

Tehtävänanto	Luokka A	Luokka B	Yhteensä
1. Rakennuspiirustus	4	8	12
2. Kirje	-	1	1
3. Artikkel	1	-	1
4. Sarjakuva	1	-	1
Yhteensä	6	9	15

Lähde: Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

Työskentelymuodon valintaan vaikutti oppilaiden omat mieltymykset, tiedot ja taidot. Myös ryhmän keskinäiset suhteet saattoivat vaikuttaa siihen, mikä tehtävä lopulta valikoitui. Kahdeksansista luokista luokalla B kaikki pienryhmät valitsivat saman tehtävän, jotta voisivat tukeutua toisiin oppilaisiin työskentelyn aikana. Tällä luokalla oli havaittavissa heti alusta asti hieman vaikeuksia sisäistää oppitunnin tarkoitusta. Oppilaat osoittivat kyllä hyvää tietämystä aiheesta tunnin alussa, mutta tällainen tutkiva ja tiedon soveltamista vaativa oppitunti oli heille hieman vieraampaa kuin luokalle A.

Molemmat luokat olivat kuitenkin hyvin samankaltaisia aloittaessaan työskentelyn. Vaikka ohjeistus ohjeisti tutustumaan ensimmäisenä rauhassa materiaaliin, oppilaat ryhtyivät heti valitsemaan tehtävää. Lähes tulkoon jokainen pienryhmä halusi varmistua siitä, mitä tehtävä ja tunti edellyttivät ennen kuin uskalsivat ryhtyä työhön. Esimerkiksi rakennuspiirroksiset ja niiden sisustaminen tuotti vaikeuksia aluksi, mutta ohjeistuksen jälkeen kaikki ymmärsivät tehtävänannon. Osa kaipasi tukea vielä oppitunnin aikana. Tehtävän valinnan jälkeen useat uppoutuivat seikkailemaan Googlemapsiin. Pienen patistelun jälkeen oppilaat palasivat materiaalin ääreen, jota he silmäilivät oman tehtävänannon mukaan. Kahdeksaluokkalaisten kohdalla voi sanoa, että osalta puuttui keskittymiskyky tutkia laajaa materiaalia perin pohjin. Monet olisivat olleet valmiita alle puolessa tunnissa, jos heitä ei olisi palauttanut aineiston äärelle johdattelevilla kysymyksillä.

Lukiolaisten tehtävänannoista neljä olivat kirjallisia ja ainoastaan sarjakuva vaati visuaalista työskentelyä. Tutkielmatehtävä oli myös ainoa, jonka tuli perustua faktaan. Heidän valitsemat työskentelymuodot ja tutkimusongelmat olen esittänyt taulukossa 3.

Taulukko 3. Lukiolaisten valitsemat työskentelymuodot.

Tehtävänanto	HI4	HI2	Yhteensä
1. Tonttihakemus	3	2	5
2. Tutkielma	3	3	6
3. Kirje	1	1	2
4. Artikkel	-	-	-
5. Sarjakuva	3	3	6
Yhteensä	10	9	19

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012.

Molemmilla lukion ryhmillä oli hajontaa valintojen suhteen, eikä mikään tehtävistä noussut selkeästi suosituimmaksi yli muiden. Tehtävät 1,2 ja 5 olivat suosituimpia. Kirjeen kirjoittamisen valitsi molemmista ryhmistä yksi pienryhmä. Artikkelia ei valinnut yksikään ryhmä, mikä voi johtua siitä, että se vaati eläytymistä enemmän kuin muut tehtävät. Muihin tehtäviin materiaalia löytyi suoraan, artikkelia varten olisi joutunut enemmän soveltamaan. Kirjeen valinnan vähyyteen on voinut vaikuttaa myös sama asia. Havaitsin oppilaita seurattessani, että oppilaat päättivät melko nopeasti, joten valinta perustui siihen, mikä oppilaista vaikutti mielekkäimmältä ja ehkä helpoimmalta toteuttaa.

Suomen historian käännekohdat kurssin oppilaat aluksi hieman protestoivat oppituntia ”lapselliseksi” ja vaativat perinteistä vihkoon kirjoittamista. Heidänkin mieli muuttui, kun perehtyivät materiaaliin ja tehtäviin hieman perusteellisemmin. Myös yksittäisten oppilaiden innostus tarttui muihin. *Eurooppalainen ihminen* -kurssin oppilaat vaikuttivat ehkä olevan hämillään aiheesta, mutta olivat selkeästi tottuneet opetuksessa tapahtuviin muutoksiin ja ryhtyivät töihin näin ollen rutiininomaisesti. Molemmat ryhmät tutustuivat aineistoon rauhallisesti, tosin HI2-ryhmästä osan oppilaista täytyi poistua aikaisemmin koulun tapahtuman järjestelyyn. Aineistoon tutustumisen ja tehtävän valinnan jälkeen oppilaat palasivat vielä aineiston pariin ja tutkivat sitä valitsemansa tehtävän näkökulmasta. Lukiolaiset eivät juuri kaivanneet hyväksyntää opettajalta kahdeksaluokkalaisten tapaan; suurin osa tiesi mitä rupesivat tekemään ja ideoista puhuttiin ryhmän kesken avoimesti. Osa tarkensi vielä tehtävänantoa alussa, mutta pääsi tämän jälkeen helposti juonesta kiinni.

Koska suurin osa kahdeksaluokkalaisista oli valinnut ensimmäisen eli pohjapiirustus-tehtävän, nousivat tilastot käytetyimmiksi aineistoiksi. Taulukosta 4 voi todeta, että kahdeksaluokkalaiset olivat melko arkoja hyödyntämään erilaisia aineistoja. Kahdeksaluokkalaisilta tehtävät eivät vaatineet suuria ponnisteluja tilastojen tulkitsemiseen, vaikka tilastot olivat samat kuin lukiolaisille. Oppilaiden oli tulkittava tilastosta vain tyypillinen otosmainen perhe eli monta henkeä niissä keskimäärin oli ja piirtää havaintonsa. Laajempaa tilastojen tulkintaa oppilaat harjoittivat, kun tutkivat rakentajien ammatteja ja kuvasivat näitä piirroksiinsa.

Taulukko 4. Kahdeksasluokkalaisten käyttämät aineistot. Töissä sai käyttää useaa aineistoa.

	Luokka A		Luokka B	
Käytetty aineisto	Käytetty (N)	Prosenttia	Käytetty (N)	Prosenttia
Maanhankintalaki	1	17	-	
Sijoitus suunnitelma	-	17	-	
Arkisto, kauppa kirjat	1	17	-	
Video	1	17	-	
Valokuvat ja rakennuspiirrokset	4	67	2	22
Kartat/Googlemaps	4	67	8	89
Tilastot	5	83	7	78
Muu Internet aineisto	2	33	1	11
Muu kirjallinen aineisto	1	17	-	
Töitä yhteensä	6		9	

Lähde: Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

Kartat olivat myös käytetyimpiä aineistoja, minkä selittää osaksi ensimmäisen tehtävänannon suosio sekä siihen liittyvän Googlemapsin käyttö. Tehtävä vaati seikkailua ohjelman avulla Otsolan kaduilla etsien alkuperäistä ja rakennuspiirustusta muistuttavan talon. Kyseinen aineisto sai oppilaat innostumaan aiheesta ja etsimään sekä valikoimaan sitä oikeaa taloa. Lopulta kuitenkin osa oppilaista eksyi aiheesta ja he matkasivat karttapalvelimen kanssa jo Kajaanintiellä, kunnes heitä piti käydä muistuttamassa, mistä tehtävässä oli oikein kysymys. Yllättävintä oli, etteivät oppilaat käyttäneet enempää hyödykseen Internetiä kyseisessä tehtävässä, vaikka olin varannut heille jo yhden esimerkki linkin 1940-50-luvun sisustuksesta. Sisustus kuului oleellisesti tehtävään, ja aiheesta oppilaat olisivat helposti voineet etsiä lisää tietoa kuvien tai dokumenttien avulla. Luokan A oppilaat osoittivat hyvää tiedonhankintaa ja olivat ainoa kaikista opetuskokeilun ryhmistä, joka hyödynsi *Elämäni vuodet*-teosta sekä Internetiä selvittääkseen, millaista arki, kulttuuri, sisustus ja muoti olivat tuona aikana.⁶⁹

Muita aineistoja kahdeksasluokkalaiset käyttivät huomattavasti vähemmän, joitakin eivät ollenkaan. Luokka A hyödynsi aineistoa hieman monipuolisemmin kuin B. Tämä johtuu siitä,

⁶⁹ Opetuskokeilu 23.3.2012.

että ensimmäisellä luokalla oli valittu myös muita tehtävänantoja, kuten sarjakuva ja artikkeli, ja nämä vaativat eri aineistojen hyödyntämistä. Arkistomateriaalin ja maahankintalain lähes olematon käyttö ei sinänsä ollut yllätys yläkoululaisten osalta, sillä ne vaativat parempia valmiuksia tulkita aineistoa. Oppilaat eivät myöskään olleet valinneet niitä tehtäviä, joissa näitä aineistoja olisi päässyt käyttämään kunnolla.

Lukiolaiset osoittivat odotettavasti hyvää ja monipuolista aineiston hyödyntämistä ja tiedonkeruutaitoja. Ainoastaan sijoitusssuunnitelmaa ja muuta kirjallista aineistoa ei töissä hyödynnetty, vaikka niitä oppilaat selailivat oppitunnin aikana. Muuten aineiston käyttö on jakautunut tasaisesti, mikä johtaa osaksi juurensa tehtävävalinnoista.

Taulukko 5. Lukiolaisten käyttämät aineistot. Töissä sai käyttää useaa aineistoa.

	HI4		HI2	
Käytetty aineisto	Käytetty (N)	Prosenttia	Käytetty (N)	Prosenttia
Maanhankintalaki	5	50	7	78
Sijoitusssuunnitelma	-	-	-	-
Arkisto, kauppakirjat	3	30	1	11
Video	4	40	4	44
Valokuvat ja rakennuspiirrokset	4	40	4	44
Kartat	2	20	4	44
Tilastot	6	60	7	78
Muu Internet aineisto	2	20	1	11
Muu kirjallinen aineisto	-	-	-	-
Töitä yhteensä	10		9	

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012.

Tilastot osoittautuivat myös lukiolaisten keskuudessa yhdeksi käytetyimmiksi aineistoiksi. Tilastojen tulkintaa vaadittiin etenkin tutkielman laatimisessa kuin tonttihakemuksessa. Lukiolaisilta oletin jo tilastojen laajaa tulkitseminen tehdäkseen oikeita johtopäätöksiä, sillä tutkielmaa tehdessä oppilaat joutuivat tekemään yleistyksiä Otsolasta ja sinne rakentaneista perheistä.

Maanhankintalakia oli myös hyödynnetty paljon oppilastöissä. Oppilaat olivat lukeneet lakia sen verran ymmärtääkseen, ketkä olivat tontteihin ja tiloihin oikeutettuja maanhankintalain mukaan. Tähän lain tulkinta kuitenkin jäi. Laista valitut tekstipätkät olivat oletettavasti liian pitkiä, eikä oppilaiden mielenkiinto riittänyt niihin perehtymiseen. Toisaalta oppilaat osoittivat kykyään löytää oleellisimman tiedon aineistosta ja hyödynsivät niitä töissään.

Visuaalisia aineistoja kuten videota, valokuvia ja karttoja hyödynnettiin erityisesti sarjakuvissa ja tonttihakemuksissa. Videosta oppilaat ottivat idean sarjakuvan alkuvaiheisiin ja loppuvaiheeseen vaikutteita he saivat verkkoympäristön valokuvista ja muista materiaaleista. Valokuvista oppilaat ottivat jopa suoraan mallia ihmisiin, eläimiin ja tapahtumiin, kuten evakkomatkaan ja rakentamiseen. Internetiä käytettiin niin ikään ideoiden ja vaikutteiden saamiseen. Hyviä esimerkkejä Internetin ja valokuvien hyödyntäjinä olivat ryhmät, jotka olivat valinneet sarjakuvan piirtämisen. Sarjakuvien kuvissa oli pyritty mallien mukaan mahdollisimman todenmukaiseen kuvailuun ottaen vaikutteita ja malleja valitsemastaan aineistosta. Tonttihakemukseen perustuvassa työssä lukion ryhmien oppilaat etsivät 1900-luvun alulla syntyneiden yleisimpiä nimiä ja valitsivat kadun, jolta heidän kuvittelemat henkilöt tonttia etsivät. Arkistomateriaali toimi myös enemmän idean lähteenä ja mallina, kuin suoranaisena lähteenä.

Tehtävänannot mahdollistivat kahdeksaluokkalaisilla, kuten myös lukiolaisilla visuaalisten materiaalien, kuten valokuvien, rakennuspiirrosten ja karttojen sekä asemakaavojen käytön. Näitä oppilaat olivat käyttäneet suhteessa samalla lailla ja eniten. Suurin osa lukiolaispienryhmistä oli myös hyödyntänyt audiovisuaalista aineistoa eli videota töissään, mitä kahdeksannella luokalla oli vain yksi ryhmä käyttänyt. Selkeä ero on havaittavissa kirjallisten lähteiden, kuten maanhankintalain ja arkiston kauppakirjojen, hyödyntämisen kohdalla. Tässä lukiolaiset osoittivat laajempaa aineiston käyttöä kuin kahdeksaluokkalaiset. Kummaltakaan asteelta oppilaat eivät olleet hyödyntäneet sijoitus suunnitelmaa ja siihen liittyviä karttoja. Oletettavasti tehtävänannot eivät olleet tarpeeksi nidottuja tähän aineistoon tai aihe jäi oppilaille vieraaksi, johon olisi pitänyt opettajan johdolla paneutua enemmän.

Taulukko 6. Kahdeksasluokkalaiset ja lukiolaiset aineiston käyttäjinä.

Aineisto	8. luokat		Lukio	
Käytetty aineisto	Käytetty (N)	Prosenttia	Käytetty (N)	Prosenttia
Maanhankintalaki	1	7	12	63
Sijoitus suunnitelma	-	-	-	-
Arkisto, kaupunkikirjat	1	7	4	21
Video	1	7	8	42
Valokuvat ja rakennuspiirrokset	6	40	8	42
Kartat	12	80	6	32
Tilastot	12	80	13	68
Muu Internet aineisto	3	20	3	16
Muu kirjallinen aineisto	1	7	-	-
Töitä yhteensä	15		19	

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012, 3.4.2012 ja 19.4.2012.

Aineiston hyödyntämisen perusteella voi siis sanoa, että lukion oppilailla on paremmat valmiudet hyödyntää aineistoa laajemmin ja monipuolisemmin kuin yläkoulun kahdeksasluokkalaisilla. Toisaalta on otettava huomioon lukion ja yläkoulun erilaiset tehtävät ja oppilaiden tekemät valinnat, jotka ovat muokanneet mitä aineistoa käytettiin ja mitä ei. Yllättävintä oli, ettei opetuskokeilussa kouluasteesta riippumatta hyödynnetty Internetiä kuin vain kuuden oppilastyön osalla. Mahdollisuus tähän olisi ollut kuitenkin kaikilla koko opetuskokeilun ajan. Voi olla, että oppilaat kokivat aineiston tarpeeksi laajaksi eikä tarvinneet lisää tietoa tai ettei heidän kiinnostus riittänyt syvempään aiheeseen tutustumiseen.

4.2. Jaettua asiantuntijuutta

Tutkivan oppimisen peruslähtökohtia on, että oppilaat toimivat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin he jakavat omia tietojaan ja näkemyksiään. Tätä kutsutaan jaetuksi asiantuntijuudeksi, johon tämän tutkimuksen opetuskokeilussa pyrittiin.⁷⁰ Tässä luvussa pohdin, kuinka tutkivan oppimisen periaatte toteutui vai jäikö se joltain osin puuttumaan. Pysin perustelemaan väitteitäni esimerkkikeskusteluiden ja – tapahtumien kautta.

Opetuskokeilujen aikana jaettua asiantuntijuutta esiintyi monella eri tavoin. Pääosa ryhmistä oli kahden tai kolmen hengen ryhmiä, mikä oli ihanteellinen koko. Yksinään vuorovaikutusta ei tapahdu ja neljän hengen ryhmissä tapana on, että muutama toimii vain kanssamatkustajana läpi koko työskentelyn ajan. Jaettu asiantuntijuus ei merkitse vain sitä, että oppilas tietäisi entuudestaan jotain aiheesta vaan, hän voi muodostaa tiedon prosessin aikana ja jakaa tämän sitten ryhmäläistensä kesken⁷¹.

Kahdeksannen B-luokan kanssa tiedon jakamiseen tuli mahdollisuus heti oppitunnin alussa aiheen esittelyssä. Joensuussa yleisesti mielletään, että Otsolan kaupunginosa kuuluisi Kanervalaan ja harva edes tietää koko Otsola nimeä. Tämä oli myös iskostunut erään oppilaan mieleen ja hän väitti tomerasti, että Otsola kyllä kuuluu Kanervalaan. Aluksi yritän selittää asian laita, mutta oppilas ei antanut periksi. Ryhdyin tässä vaiheessa väittelemään, kunnes ymmärsin vetäytyä takaisin ohjaajan rooliin ja lopetin väittelyn toteammalla, että asia varmasti selviää oppitunnin aikana. Keskustelun olisi voinut kyllä hoitaa toisin ja pyytää oppilaita selvittämään asian heti ensimmäiseksi ja jatkaa sitten eteenpäin. Tämä ei olisi vienyt paljoa aikaa opetuskokeilusta ja näin oppilaat olisivat saaneet lämmitellä tiedonhakutaitojaan.⁷²

Oppilailla heräsi hyviä kysymyksiä työskentelyn ohessa, mitkä herättivät esimerkiksi ensimmäisen kahdeksannen luokan kanssa laajempaa keskustelua luokan kesken: ”*Oliko tuolloin ihmisillä jääkaappeja?*” Oppilaat esittivät aluksi kysymyksen suoraan minulle, mutta ohjasin heitä itse pohtimaan asiaa ja kehoittamaan etsimään vastauksen. Olihan heillä

⁷⁰ Hakkarainen et al. 1999, 145.

⁷¹ Hakkarainen et al. 1999, 146, 156.

⁷² Opetuskokeilu 3.4.2012.

tietokoneet edessään. Keskustelun jatkuessa eräs poika päätyi tarkistamaan asian Internetistä. Kun selvisi, ettei jääkaappi ollut vielä kovin yleinen 50-luvun Suomessa, heräsi uusia mieltä askarruttavia kysymyksiä siitä, miten ruokaa ennen säilytettiin. Luokan yhteinen keskustelu jatkui omista kokemuksista mummolan perunakellareista, kunnes vastaus kysymykseen oli löydetty. Tällainen kysymysten esittäminen ja niihin vastausten etsiminen on juuri ihanteellista tutkivan oppimisen tavoitteiden mukaista.⁷³

Jaettua asiantuntijuutta tapahtui myös pienryhmien sisällä keskusteluina, joita läheskään kaikkia en ehtinyt tai pystynyt havainnoida. Oppilaat olivat hyvin sisäistäneet ajatuksen, ettei kyseessä ollut mikään tavallinen ryhmätyö, jossa toinen teki yhden osan ja toinen toisen ja lopuksi nämä yhdistettäisiin. Oppilaat keskustelivat ideoistaan ja ajatuksistaan yhdessä ja näin lopulta päättivät, mitä lopulta itse työhön päätyy. Näin toimivat lähes kaikki pienryhmät niin kahdeksansilla luokilla kuin lukion ryhmissä, muutamaa poikkeusta lukuunottamatta.⁷⁴

Etenkin lukiolaisia aihe kiinnosti, sillä he kyselivät tarkentavia kysymyksiä tonttihakemuksista, Otsolan perustamisesta ja jälleenrakentamisesta. Keskustelut ylittivät myös ryhmärajat ja minä sekä ohjaava opettajani osallistuimme niihin. Jouduin antamaan lähes suoria vastauksia kysymyksiin, joihin ei vastausta löytynyt itse aineistosta. Esimerkiksi siihen millainen tonttihakemus oli. Jälkikäteen ajattellen, hakemuksista ja niiden liitteistä olisi voinut liittää esimerkit aineistoon, jotta oppilaat olisivat saaneet paremman kuvan hakuprosessista. Työskentelyssä suurin osa oli hyvin aktiivisia keskustelijoita. Oppilaat keksivät usein kysymyksiinsä vastauksen itse, aineistosta tai Internetistä ja minä sain toimia enemmänkin ajatusten herättäjänä ja johdattelijana.⁷⁵

Internetistä oli osalle oppilaista suuri apu opetuskokeilun ajan, mutta suurimmalle osalle se oli myös suuri houkutin eksyä aiheesta muualle. Oppituntien aikana, kuten olin osannut odottaa, oppilaat eksyivät omille nettisivuilleen. Tämä tapahtui useimmiten kahdeksaluokkalaisten, mutta myös lukiolaisten kohdalla etenkin lopputunnista. Kahdeksannen A-luokan toimintaa olen pystynyt seuraamaan jälkikäteen videon pohjalta. Videolle tallentui muun muassa oppilaiden oivallus, että heidän papereissaan olevan rakennuksen piirros on täsmälleen sama kuin talo, minkä he löysivät Otsolasta Googlemapsin avulla. Video osoitti myös, että oppilaat

⁷³ Opetuskokeilu 23.3.2012.

⁷⁴ Opetuskokeilut 22.3, 23.3, 3.4 ja 19.4.2012.

⁷⁵ Opetuskokeilut 22.3 ja 19.4.2012.

ryhtyivät kyllä työskentelemään kiitettävän aktiivisesti. Tunnin edetessä voi havaita, että selän kääntäessäni oppilaat seikkailivat jo toisilla sivuilla, minkä havaitsi helpommin videolta kuin itse tunnilla. Oppitunnin aikana ohjasin oppilaat aina työn ääreen, jos havaitsin aiheesta poikkeamista.⁷⁶

Täydellisesti ei jaettu asiantuntijuus toteutunut opetuskokeilussa, mikä oli odotettavissa jo etukäteen. Ensinnäkin kolmessa eri ryhmässä oli henkilöitä, jotka tekivät syystä tai toisesta työnsä yksin. Näitä henkilöitä pyrin suostuttelemaan ryhmäytymään toisten kanssa, mutta seinä tuli vastaan joko toisten tai oppilaan omaan haluttomuuteen. Eräissä tapauksissa oppilaat olivat jo muodostaneet ryhmän, mutta hetkeä myöhemmin yksi oli jättäytynyt pois. Yksilötyötä tehneillä vuorovaikutus jäi koko luokan välisiin keskusteluihin, jos niitä kyseisen oppitunnin aikana oli. Koin ettei ryhmään pakottaminen ollut vaihtoehto, sillä todennäköisesti koko työ olisi jäänyt heiltä tekemättä, eivätkä he olisi saaneet tunnista juuri mitään irti. Ainoastaan HI2- ryhmässä kaikki ryhmät täyttivät ryhmäkoon vaatimuksen.⁷⁷

Usein jokaisessa ryhmässä on kuitenkin aina niitä, joita aihe tai historia oppiaineena ei kiinnostanut ja opetuskokeilun ryhmät eivät olleet poikkeus. Niin lukion kuin yläkoulun ryhmissä oli tämänkaltaisia oppilaita. Näissä tapauksissa he vielä hakeutuivat samaan pienryhmään. Ryhmät tekivät kyllä työn, mutta niin sanotusti vasemmalla kädellä, nopeasti ja yhden oppilaan toimesta. Pyrin olemaan heidän kanssa tiukkana ja luokassa kierrellessäni patistin heitä takaisin työn ääreen, mutta turhaan. Pakottaminen ei tässäkään tapauksessa olisi toiminut ja sillä olisi luultavasti ollut päin vastainen vaikutus oppilaisiin. Näissä tapauksissa jaettu asiantuntijuus jäi siis lähes olemattomaksi, eikä kyseiset oppilaat juuri aineistoon perehtyneet.⁷⁸

Kahdeksannen luokista luokalla A oli juuri edellä kuvatuunlainen kolmen oppilaan ryhmä. Heidän kohdallaan täytyi todella miettiä, millä keinolla heidät saisi työskentelemään muiden tapaan. He pitivät koko oppitunnin ajan omaa ohjelmaansa, eikä heitä aihe juuri kiinnostanut. He aloittivat työskentelyn kyllä lupaavasti: yhden oppilaan mummo oli asunut juuri Otsolassa. Oppilas muisti talon ja sisustuksen ja kuvaili sitä jopa innostuneena. Tämän myötä rohkaisin häntä piirtämään isovanhempansa talon ja kertomaan kokemuksistaan toisille. Luultavasti

⁷⁶ Opetuskokeilu 23.3.2012, video.

⁷⁷ Opetuskokeilut 22.3, 23.3, 3.4.2012.

⁷⁸ Opetuskokeilut 22.3, 23.3, 3.4.2012

ryhmän paineesta johtuen kyseinen oppilas ei kuitenkaan halunnut nähdä vaivaa tehdä työtä kunnolla ja jakaa tietojaan muille. Kyseinen ryhmä teki lopulta työn sutaisten muutamassa minuutissa. Yritin saada heitä motivoitumaan työskentelyyn, mutta lupauksista huolimatta näin jäi tapahtumatta. Heitä kiinnosti enemmän sillä hetkellä Internet ja toisensa. Oppitunnin jälkeen pohdiskelin, miten heidätkin olisi saanut innostumaan historiasta ja oppitunnin aiheesta. Heille olisi varmaan sopinut eri ryhmissä työskentely paremmin, sillä kaverista tuntui olevan enemmän haittaa kuin apua keskittymiseen ja jaetun asiantuntijuuden toteutumiseen. Toisaalta ryhmän hajottaminen ei välttämättä olisi auttanut, vaan he olisivat silti jättäneet osallistumatta tehtäviin.⁷⁹

Lukion HI4 –ryhmässä oli myös ryhmä, joilla oli ongelmia työskentelyn kanssa. Kyseistä kurssia kävi muutama maahanmuuttajataustainen oppilas, jotka muodostivat oman ryhmänsä. Olin opettanut oppilaita aikaisemmin ja yhteisen ohjeistuksen jälkeen kävin heidän luonaan ohjeistamassa kertaalleen tunnin. Kierrellessäni luokassa huomasin kuitenkin, että oppilaat eivät olleet päässeet alkuun työnsä kanssa. Oppilaat kertoivat olevansa vieläkin epävarmoja, mitä heidän valitsema tehtävä vaatisi. Ohjasin heidät näin ollen aineiston pariin ja johdattelin heitä tehtävän kautta oikeille urille. Oppilaat näyttivät ymmärtävän nyt, mitä piti tehdä ja olin luottavainen, että he ryhtyisivät työskentelemään. Jouduin kuitenkin pettymään huomattessani, että ryhmästä vain yksi teki työtä, kahden muun keskustellessa ja Internetissä seikkaillessa. Tästä johtuen tämän ryhmän kohdalla jäi jaettu asiantuntijuus myös toteutumatta. En koe, että he olisivat tarvinneet eriyttäviä tehtäviä, sillä he ovat kuitenkin aiemmin osoittaneet kielitaitonsa riittäväksi.⁸⁰

Kaikista puutteista huolimatta opetuskokeilussa jaettua asiantuntijuutta tapahtui. Kuten tutkivaa oppimisesta, niin myös sen periaatteita voi toteuttaa monella eri tavalla. Kyse ei ole vain parin tai ryhmän välistä vuorovaikutuksesta, vaan se voi olla koko luokkahuoneen tai oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, jonka tuloksena oppilas muodostaa uutta tietoa aiheesta. Apuvälineet, kuten Internet ja kirjallisuus, ovat usein tärkeässä roolissa, kun puhutaan jaetusta asiantuntijuudesta.

⁷⁹ Opetuskokeilu 23.3.2012.

⁸⁰ Opetuskokeilu 22.3.2012.

5. OPETUSKOKEILUN TULOKSET

5.1. Ketkä rakensivat Otsolan? – Oppilastöiden tulokset kaupunginosan rakentamisesta

Kahdeksaluokkalaisten töiden tasossa ja työskentelyssä oli toisinaan suurta hajontaa; toiset olivat nähneet vaivaa yksityiskohtiin, kun toiset olivat taas tehneet työnsä niin sanotusti vasemmalla kädellä. Myös kahdeksannen luokkien välillä oli huomattavia eroja. Luokka A ymmärsi nopeasti jutun juonen ja ryhtyivät pohtimaan ongelmia. B-luokka puolestaan oli alussa hieman hämillään, eivätkä koko tunnin aikana päässeet kunnolla jyvälle siitä, mitä heidän tulisi todella tehdä. He tukeutuivat toisiinsa ja valitsivat kaikki saman tehtävän ja pikemmin suorittivat kuin olisivat yrittäneet eläytyä Otsolaan 1950-luvulle.

Lukiolaisten töistä huomasi, että oppilaat ovat havainnoineet Otsolaa luokan ikkunasta käsin ja ehkä hyödyntäneet aikaisempia mielikuvia kaupunginosasta. Lisäksi he olivat töissään hyödyntäneet sivuja laajemmin, mitä aineistoja olivat lähteikseen valinneet. Töissä yleisesti näkyi tunneilla käydyt keskustelut. Oppilaat ammensivat selkeästi tietoa toisiltaan tutkivan oppimisen mukaisesti. Yllätys ei ollut, että niin yläkoululaisilla kuin lukiolaisilla osa töistä jäi hyvin pintapuolisiksi aineiston tulkinnaksi.

Aineistoista nousi muutamia keskeisiä teemoja, joita oppilaat joutuivat tehtävänannostaan riippuen pohtimaan. Ensimmäinen teema oli ketkä saivat tontin. Otsolaan olivat oikeutettuja maanhankintalaissa määrättyihin maansaajaryhmään kuuluvat.⁸¹ Tätä teemaa lukiolaiset joutuivat miettimään etenkin tehtävässä, jossa tuli kirjoittaa tonttihakemus asutustoiminnanjohtajalle. Maansaajaryhmät tulivat myös esille sarjakuvissa niin lukiolaisilla kuin yläkoululaisilla. Oppilaat olivat valinneet maansaajaryhmät taulukossa esitetyllä tavalla:

⁸¹ Aiheesta tarkemmin luvuissa 3.1 ja 3.2.

Taulukko 7 . Maansaajaluokat oppilastöissä.

Kahdeksasluokkalaiset	
Rintamamies	1
Siirtoväki	3
Lukiolaiset	
Rintamamies	3
Siirtoväki	9
Sotainvalidi	1

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012, 3.4.2012 ja 19.4.2012.

Kahdeksasluokkalaiset eivät töissään juuri pohtineet, mihin maansaajaryhmää heidän hahmonssa kuuluivat. Tämä johtunee pitkälti juuri heidän valitsemistaan tehtävänannoistaan. Pohjapiirustukseen pohjautunut tehtävä ei sinänsä velvoittanut pohtimaan maansaajaryhmää ja vain kahdessa työssä se oli selkeästi havaittavissa. Pohjapiirustuksen yhteyteen erään pienryhmän oppilaat olivat kuvanneet kuvailemansa perheen isän sotilaan vaatteisiin. Tämä viittasi siihen, että mies oli tontin saanut rintamiehenä, mikä oli yleisin peruste tonttiin saantiin Otsolassa 1940- ja -50-luvuilla⁸². Oppilaat olivat myös piirtämisen lisäksi käyttäneet kirjallista ilmausta hyödykseen, esimerkkinä eräs ryhmä oli tehnyt ylimääräisenä työnä tehtävän 2, jossa tuli kirjoittaa kirje sukulaisille. Tästä kirjeestä kävi ilmi, että kuvailemalla perheellä oli takana evakkomatka Karjalasta.⁸³ (Liite 6.)

Lehtiartikkeli tehtävä vaati kahdeksasluokkalaisilta laajaa aineiston tutkimista ja tulkitsemista. Tämän tehtävän teki ainoastaan eräs oppilas yksinään. (Liite 7.) Itse työ jäi sisällöltään melko pintapuoliseksi vuorovaikutuksen puuttuessa.⁸⁴ Tässä tehtävässä oppilas oli kuitenkin kuvitellut haastattelavansa kolmea eri henkilöä, jotka kaikki edustivat eri maansaajaryhmää. Tätä työtä en ottanut mukaan taulukkoon 7 oppilaan valitseman toteuttamistavan vuoksi. Työssä lehtireportteri oli kysynyt jokaiselta haastattelemaltaan, miksi he olivat valinneet Otsolan. Haastateltavat olivat saaneet tontin rintamamiehenä, sotaleskenä

⁸² 8-luokan pohjapiirustus 2.

⁸³ 8-luokan kirje 1; Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

⁸⁴ 8-luokan lehtiartikkeli 1.

ja evakkona. Vastauksissa ei tarkemmin kuvailtu hahmojen taustoja, joten on vaikea sanoa oliko oppilas ymmärtänyt maansaajaryhmien eron.⁸⁵

Sarjakuva tehtävänanto ”*Evakosta Otsolaan*” asetti oppilaat käytännössä valitsemaan siirtoväen maansaajaryhmäksi. Näin olivat tehneet kaikki sarjakuvan valinneet: kahdeksannelta luokalta ainoina sarjakuvan tehneet sekä lukiolta kuusi ryhmää. Siirtoväen perheet kuvailtiin sotaa pakenevina karjalalaisina. Tehtävä, jossa olisi eniten odottanut oppilailta pohdintaa maansaajaryhmien osalta, oli lukiolaisten tehtävä 1, jossa oppilaiden tuli laatia tonttihakemus asutustoiminnanjohtajalle. Kaikissa tonttihakemuksissa ei ilmennyt, mitä maansaajaryhmää hakija edusti, vaikka se oli todellisuudessa tärkein asia, joka tuli mainita. Kaikki eivät näin ollen aineistoa tarkkaavaisesti tutkineet, sillä kauppasopimuksessa saattoi ottaa mallia myös hakemuksen tekemiseen. Toisinaan töissä maansaajaryhmä mainittiin suoraan: ”*Olen majuri Urho Niemen poika rintamasotilas Juhani Niemi*”⁸⁶. Oppilaat myös kirjoittivat epäsuorasti, mitä maansaajaryhmää tarkoittivat kuten: ”*Olemme hakemassa tonttia Otsolasta, sillä oma asuntomme Ilomantsissa tuhoutui sodan aikana.*”⁸⁷ Tässä työssä oppilaat olivat siis valinneet myös siirtoväen maansaajaryhmäkseen, joka oli kaikissa oppilastöissä suosituin.⁸⁸

Aineistossa oli myös diagrammeja, joissa kuvailtiin Otsolaan rakentaneiden sosiaalista asemaa yhteiskunnassa. Sosiaalisella asemalla tarkoitetaan erityisesti heidän ammattitaustaansa. Otsolaan muuttaneiden sosiaalista asemaa oli pohdittu useassa oppilastyössä, etenkin kahdeksaluokkalaisten kohdalla pohjapiirustustyössä tyypillistä perhettä kuvailtaessa ja lukiolaisten kohdalla tonttihakemuksissa. Taulukossa 8 voi todeta, että oppilaat olivat valinneet kuviteltujen hahmojen ammateiksi töitä, joita pidetään perinteisesti työväestöön kuuluvilla. Oppilaat olivat olleet tarkkoina aineistoa tulkitessaan, millainen sosiaalinen tausta Otsolassa asuvilla vallitsi:

⁸⁵ Opetuskokeilu 23.3.2012.

⁸⁶ Lukiolaisten tonttihakemus 6.

⁸⁷ Lukiolaisten tonttihakemus 5.

⁸⁸ Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012 ja 19.4.2012.

Taulukko 8. Sosiaalinen asema oppilastöissä.

Kahdeksasluokkalaiset		Lukiolaiset	
Kirvesmies	4	Sahatyömies	1
Puumies	1	Vanginvartija	2
Työmies	3	Konepuuseppä	1
Sahatyömies	1	Autonasentaja	1
Maanviljelijä	1	Talomuurari	1
		Maanviljelijä	1

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012, 3.4.2012 ja 19.4.2012.

Oppilailla oli käytössään diagrammi, jossa kuvailtiin mihin ammattikuntaan Otsolalaiset kuuluivat ja taulukossa oli listattu mitä ammattinimikkeitä rakentajilla oli. (Ks. Liite 3.) Oppilaille pohdittavaksi jäi, mitkä ammattinimikkeet kuuluivat työväestöön. Niin kahdeksasluokkalaisista kuin lukiolaisista kummastakin oli yksi ryhmä maininnut perheen pään ammatiksi maanviljelijän. Kahdeksannen luokan pienryhmän kohdalla voi olla mahdollista, että oppilaat eivät tulleet ajatelleeksi ettei asuntotontilla ollut mahdollisuutta harjoittaa maanviljelyä. Työ ei myöskään kerro, tarkoittivatko oppilaat hahmoaan entiseksi maanviljelijäksi, kuten lukiorryhmän tädille osoitetussa kirjeessä oli tarkoitettu:

”Tämä on iso muutos perheellemme, maaseudulta tuleminen pieneen puolitoistakerroksiseen rintamamiestaloon kaupungin läheisyyteen. [...] Emme pysty viljelemään maata, koska sitä ei ole ja myöskään karjanpito ei onnistu. Mieheni Otto tuskastuneena etsii itselleen uutta ammattia. [...]”⁸⁹

Lainauksesta huomaa, kuinka oppilaat ovat aineistoa tutkiessaan oivaltaneet erinomaisesti rakentamisessa ja siirtoväen elämässä tapahtuneen muutoksen.⁹⁰

Yksi oppilaiden tutkittavista aiheista oli, millainen tyypillinen perhe Otsolassa aineiston pohjalta oli. Yhtä oikeaa vastausta tähän ei ollut, vaan valintaan vaikutti merkittävistä oppilaiden luoma viitekehys. Oleellisinta oli, että oppilaat vertailisivat perheiden kokoja ja huomaisivat suurten ikäluokkien syntyyn viittavat merkit. Kahdeksasluokkalaisten pienryhmistä kahta lukuun ottamatta kahdeksasluokkalaiset valitsivat rintamamiestalon

⁸⁹ Lukiolaisten kirje 1.

⁹⁰ Opetuskokeilut 3.4.2012 ja 19.4.2012.

pohjapiirustukseen pohjautuvan tehtävänannon. Sarjakuvasta pystyi myös tulkitsemaan millaisen perheen oppilaat kuvasivat. Kuten jo maansaajaryhmän valinnassa myös tyypillinen perhe määräytyi tehtävänannon mukaan. Kirjallisissa töissä eli lehtiartikkelissa ja kirjeessä perhettä ei pidetty keskeisenä aiheena, eivätkä nämä työt vaikuttaneet taulukossa 9.⁹¹

Oppilastöissä yleisin perheen muoto on nelihenkinen perhe, johon kuuluu isä, äiti ja kaksi lasta, tyttö ja poika. Oppilat olivat siis valinneet ydinperheen mallin. Muita vaihtoehtoja oli valittu yksittäisesti, kuten suurta lapsimääriä vieroksuttiin. Aineistomateriaalin tilastot perheiden koosta olivat vuoteen 1959 asti, joten tilastoissa on voinut tästä vuodesta eteenpäin tapahtua muutoksia. Oppilaatkin ovat saattaneet kuvata perheen rakentamisvaiheessa, eikä perheitä ole kuvattu monihenkisinä. Yksi ryhmä päätyi yhdeksänhenkiseen perheeseen. Kyseisen ryhmän jäsenen sukulaiset ovat aikoinaan asuneet Otsolassa ja hän on ehkä ottanut vaikutteita tähän työhön sukulaisensa perheestä⁹².⁹³

Taulukko 9. Tyypillinen perhe oppilastöissä.

Perheen jäsenet	Oppilastöiden määrä	
	Kahdeksasluokkalaiset	Lukiolaiset
Mies	-	3
Mies ja vaimo, odottavat lasta	-	1
Isä, äiti ja lapsi	2	5
Isä, äiti ja kaksi lasta	9	1
Isä, äiti ja kolme lasta	1	1
Isä, äiti ja neljä lasta	-	1
Isä, äiti ja kuusi lasta	-	1
Isä, äiti ja seitsemän lasta	1	-

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012, 3.4.2012 ja 19.4.2012.

Lukiolaiset pohtivat tyypillistä perhettä ja sen kokoa tonttihakemuksissa ja sarjakuvissa. Jälkimmäisissä oppilastöissä perheissä oli vaihteluita. Kolmessa sarjakuvassa oli päädytty ratkaisuun, jossa Otsolaan oli rakentanut Karjalasta paennut mies, yksinään. Oppilaat ovat

⁹¹ Opetuskokeilu 23.3.2012.

⁹² 8-luokan pohjapiirustus 1.

⁹³ Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

voineet rinnastaa hänet rintamamieheen sekä että materiaaleista löytyi tapaus, jossa mies oli yksinään rakentanut Otsolaan, vaikka yleensä alueelta tontin sai perheellinen. Loput sarjakuvat kuvasivat kolme- tai nelihenkisiä perheitä, jotka yhdessä rakensivat uutta kotiaan Otsolaan. Tonttihakemuksissa oli eritelty sanallisesti ketä perheeseen kuului iän ja sukupuolen mukaan. Oppilastöissä perhettä kuvailtiin esimerkiksi näin: ”*Vaimollani Mirja Karjalaisella ja minulla on neljä lasta: pojat ovat 5, 11 ja 13-vuotiaita, ja tyttäreemme on 9-vuotias*”⁹⁴. Kolmihenkinen perhe, johon kuului isä, äiti ja lapsi, olivat oppilastöissä käytetyimmät. Esimerkkihakemuksessa⁹⁵ (Liite 8.) oppilaiden kuvaamassa perheessä vaimo odottaa vielä lasta. Tällainen ratkaisu nojautuu luultavasti aineistomateriaalin, jossa Otsolassa oli myös aviopareja ilman lapsia. Oppilaat osoittivat joka tapauksessa hyvää aineiston tutkintaa ja eivätkä tehneet ensimmäistä ja yleisintä valintaa.⁹⁶

Pohjapiirustuksissa kahdeksaluokkalaiset pääsivät tutustumaan ajan kulttuuriin, tarkemmin ottaen arkkitehtuuriin, sisustukseen ja vaatemuotiin. Ensimmäisenä vaiheena oppilaiden tuli tutustua rakennukseen ulkoa käsin: minkä värinen tyypillinen rintamamiestalo oli? Oppilaat löysivät talot varsin hyvin ja tunnistivat mitkä rakennukset oli pyritty säilyttämään vanhaa kunnioittaen. Vaikka oppilailla oli ollut mallit käytössään, oli osa päästänyt luovuutensa valloilleen. Oppilaat olivat valinneet talon pintaan kirkkaita ja voimakkaita värejä, esimerkiksi tumman oranssia seiniin ja sinistä kivijalkaan. Tällaiset esimerkit oli usein maalattu tussilla, nopeamman ja tasaisemman lopputuloksen saavuttamiseksi. Joukossa oli kuitenkin paljon töitä, joihin oli valittu vaaleammat värit esimerkkejä mukaillen. Näissä töissä oppilaat olivat nähneet enemmän vaivaa koko työn yleisilmeeseen.⁹⁷

Talojen sisustus ja ajan tyyli oli toinen tarkasteltava teema pohjapiirustuksiin pohjautuvassa tehtävässä. Kaikki ryhmät olivat ymmärtäneet arkihuoneen ja huoneen erot ja sijoittaneet sängyt oikeaan huoneeseen. Oppilaat olivat joko piirtäneet varsin vähän tai pieniä sänkyjä, vaikka olivat kuvitelleet talossa asuvan vähintään nelihenkisen perheen. Töissä oli yleisesti oli hyvin vähän huonekaluja. Oppilaat ovat luultavimmin päätelleet, että sodan aikana vallinnut niukkuus ja köyhyys näkyi myös huonekalujen vähyydessä. Kaikki eivät kuitenkaan osanneet eläytyä 1950-luvulle ja pohjapiirustuksissa löytyi niin vuodesohva, televisio kuin jääkaappi.⁹⁸

⁹⁴ Lukiolaisten tonttihakemus 1.

⁹⁵ Lukiolaisten tonttihakemus 6.

⁹⁶ Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012.

⁹⁷ Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

⁹⁸ Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

Tyypillisen perheen ohella oppilaiden tuli miettiä nettimateriaalien pohjalta, millaista ihmisten vaatetus tuolloin oli. Tähän olivat oppilaat loppujen lopuksi paneutuneet hyvin vähän. Suurin osa oli päätyntä piirtämään vain tikku-ukon ilman vaatetusta. Vaikka kyseessä ei ollut arvosteltava työ, oppilaat ovat voineet aristella piirtämistä. Jälkikäteen ajatellen olisi tullut opetuskokeilujen aikana painottaa, ettei kenenkään piirustustaitoja tässä arvostella. Osa oli piirtänyt tikku-ukoilta hattuja ja tai kenkiä, joihin olivat ottaneet vaikutteita aineistomateriaalin kuvista. Ne ryhmät, jotka piirsivät vaatteita töihinsä, olivat sisäistäneet ajan tyylin hyvin. Naisten hiukset oli kuvattu letitettynä sekä mekkoihin pukeutuneina ja miehillä esiintyi kauluspaita ja jokin hattu. Hyvä esimerkki perusteellisesta pohjatyöstä ja huolellisesta työskentelystä osoittaa esimerkkipohjapiirustus⁹⁹ (Liite 9.), jossa on eläydytty 1950-luvulle perheen nimiä myöten.¹⁰⁰

Myös lukiolaiset käyttivät töissään vanhahtavia nimiä sekä olivat omaksuneet, kuinka tuona aikana puhuteltiin kirjeissä, esimerkiksi he kirjoittivat teitittellen asutustoiminnan johtajalle hakemuksissaan: *”arvoisa herra johtaja”*¹⁰¹ ja *”osoitettu Joensuun asutustoiminnan johtajalle”*¹⁰². Kirjeet olivat osoitettu vanhemmalle sukulaiselle ja niissä oli käytetty kirjeille tyypillisiä tyylillisiä aloitus- ja lopetuskeinoja. Kirjeissä kuvailtiin, kuinka raskas matka Joensuuhun ja Otsolaan oli ollut. Oppilaat toivat esiin, ettei siirtoväen arki ja uuteen kaupunkiin sopeutuminen ollut helppoa, vaikka kattoa pään päällä arvostettiin. Pulaa oli kaikesta ja työttömyys vaivasi: *”Ei täällä muita töitä olekaan kuin talon rakennus ja työt sahalla joen toisella puolen, jos sinne pääsisi. Rahasta ja ruuasta on pula ja sodan jälkeen kaikki tuntuvat olevan väsyneitä.”*¹⁰³ Tästä esimerkkikirjeestä (Liite 10.) huomaa, että oppilaat olivat myös kartoittaneet 1940- ja 50-luvun työllisyysmahdollisuuksia Joensuussa.¹⁰⁴

Sarjakuvissaan oppilaat kuvasivat sitä, miten matka oli edennyt ja miltä karjalaisista oli tuntunut matka Karjalasta Joensuun Otsolaan. Pääasiassa kaikissa kahdeksannen luokan kuin lukiolaisten sarjakuvissa esiintyivät lähtö ja evakkomatka, kauppakirja, tontin raivaaminen tai rakentaminen sekä valmistunut talo. Kahdeksannen luokan esimerkkisarjakuvasta¹⁰⁵ (Liite

⁹⁹ 8-luokan pohjapiirustus 2.

¹⁰⁰ Opetuskokeilut 23.3.2012 ja 3.4.2012.

¹⁰¹ Lukiolaisten tonttihakemus 2.

¹⁰² Lukiolaisten tonttihakemus 1.

¹⁰³ Lukiolaisten kirje 1.

¹⁰⁴ Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012.

¹⁰⁵ 8-luokan sarjakuva 1.

11.) huomaa, etteivät oppilaat ole hyödyntäneet aineistoa kovin laajasti. Esimerkiksi tonttia oltiin perustamassa jo valmiiksi raivatulle tontille, sekä tontille mahtui pieni pelto. Todellisuudessa Otsolaan tuli raivata tontti, sillä se sijaitsi keskellä metsää sekä tontit olivat hyvin pienikokoisia. Toisaalta kahdeksaluokkalaisten kuvasivat hyvin tarkkaan valmista taloa sisältä. Tässä kuvassa he osoittavat tehneensä taustatutkimusta aineistomateriaalin avulla.¹⁰⁶

Lukiolaiset olivat hyvin ahkeria luomaan todenmukaisia kuvia ja tuomaan esille mielikuvia. Lähtöä kuvattiin sarjakuvissa haikeaksi; osa kuvasi lähtöä *”pommien saattelemaksi”* ja osa *”tavaroiden pakkaamiseksi”* ja *”kodin jättämiseksi”*. Matka sarjakuvissa oli erittäin pitkä ja raskas, mutta se palkittiin, kun siirtolaiset näkivät Joensuun tai Otsolan. Sarjakuvissa oppilaat usein liitoittelivat. Esimerkiksi Joensuun kaupunki kuvattiin metropolina siltoine ja korkeine kerrostaloineen¹⁰⁷. Oppitunnilla aiheesta keskusteltiin oppilaiden kanssa ja he perustelivat näkemyksensä sillä, että Joensuun on pakko ollut näyttää suurelta kaupungilta väsyneen Karjalasta evakuidun silmissä. Lukiolaisten esimerkkisarjakuvasta¹⁰⁸ (Liite 12.) huomaa, kuinka oppilaat ovat videon ja kuvien pohjalta löytäneet matkan oleelliset vaiheet ja kuvanneet ne mahdollisimman todenmukaisiksi. Esimerkiksi Otsolassa rakentavat monet muutkin vieri viereen ja usein perheen mies rakensi taloaan yksinään. Muissakin sarjakuvissa samat teemat toistuivat, toiset painottivat enemmän raskasta evakkomatkaa ja toiset talon rakentamisen taivalta.¹⁰⁹

Tutkielman teko tyypillisestä otsolalaisesta perheestä muodostui odotuksista huolimatta oppilaille hankalaksi. Työt olivat melko pintapuolisia ja aineistomateriaalia oli hyödynnetty melko suppeasti. Aineistoja oppilaat olivat osanneet tulkita, mutta syitä näihin ei oppilaat osanneet etsiä. Esimerkiksi HI4-kurssin työt olivat lähes suoraan kopioituja aineistomateriaalista: ammatteja ja entisiä kotikaupunkeja oli lueteltu listamaisesti. Tutkielmien kohdalla olisi oppilaita pitänyt selkeästi ohjeistaa enemmän esimerkiksi, miten diagrammeja tulkitaan ja kuinka näiden tueksi voi hyödyntää muuta kirjallista tai kuvallista materiaalia. HI2- kurssin oppilaat esimerkkitutkielmassaan (Liite 13.) osoittivat tiivistämisen taitojaan, jota kuvaa hyvin lopun yhteenveto: *”Tyypillinen otsolainen perhe koostui siis entisistä rintamasotilaista, vaimosta ja muutamasta lapsesta. Ammattikirjo oli laaja ja*

¹⁰⁶ Opetuskokeilu 23.3.2012.

¹⁰⁷ Lukiolaisten sarjakuva 1.

¹⁰⁸ Lukiolaisten sarjakuva 6.

¹⁰⁹ Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012

*käytännönläheinen.*¹¹⁰ Tutkielma ei ollut luettelomainen, mutta syiden pohtiminen oli jäänyt myös tässä hyvin vähälle. Esimerkin yhteenveto kuvaa myös kaikkien tehtyjen tutkielmien päätelmiä.¹¹¹

5.2. ”Yleensä tunneilla nukuttaa, mutta ei tällä kertaa!”

Opetuskokeilun lopuksi oppilaille oli varattu aikaa palautteen antoon, siitä kuinka heidän mielestään opetuskokeilu onnistui. Palaute annettiin aineistomateriaalin ohessa sijaitsevalla *palaute*-osioon. Oppilaiden tuli vastata kolmeen vaihtoehtoväittämät, joka toteutettiin *Polldaddy.com* -sivuston avulla, sekä kirjoittaa osion kommenttikenttään yksi kirjallinen kommentti. Palauteosiossa koettiin ongelmia jokaisen ryhmän kohdalla. Väittämien kohdalla ohjelma kuormittui liikaa kaikkien oppilaiden vastatessa yhtäaikaan ja kaikki vastaukset eivät kirjautuneet rekisteriin. Tulevaisuudessa tulisi miettiä toista keinoa, jos tämän ohjelman avulla haluaa saada palautteen. Esimerkiksi kahdeksannen A-luokan kanssa ongelmaksi koitui tietokoneiden vähyys. Polldaddyn monivalinta kysymyksiin ei voinut vastata kuin kerran samalta tietokoneelta, joten kaikkilta oppilailta en mielipidettä saanut. Tämän vuoksi osa pienryhmistä antoi yhteisesti palautteen. Yleistä oli myös se, etteivät oppilaat enää tunnin lopuksi malttaneet keskittyä palautteen antoon. Tämän vuoksi osa ei keskittynyt lähettämään vastaustaan loppuun asti eikä vastauksia tullut niin paljon kuin itse oppilaita ryhmissä oli.

Väittämät joihin oppilaiden tuli vastata olivat seuraavat:

1. Tunti oli mielestäni...
2. Tehtävät olivat...
3. Koetko nyt tietäväsi aiheesta enemmän?

Jokaiseen väittämään oppilaille oli viisi vastausvaihtoehtoa erinomaisesta huonoon. Tutkimustulosten analysoimiseksi olen antanut vaihtoehdolle arvot asteikolla 1-5. Ykkönen merkitsee huonointa vaihtoehtoa ja viisi puolestaan erinomaisinta. Kolmonen oli arvosana vaihtoehdolle ”en osaa sanoa.” (Liite 14.) Kaikki ryhmät pitivät oppituntia melko

¹¹⁰ Lukiolaisten tutkielma 4.

¹¹¹ Opetuskokeilut 22.3.2012 ja 19.4.2012.

positiivisena oppimiskokemuksena, kuten taulukosta 6. voi todeta. Tuloksia tarkastellessa tulee kuitenkin ottaa huomioon vastausten määrän vaihteluvuus, joten suoria johtopäätöksiä arvoista ei tule tehdä.

Taulukko 10. Opetuskokeilun palautteen tulokset.

	8-luokka 1.		8-luokka 2.		Yhteensä	
Väittämä	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia (N)	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia (N)	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia (N)
Tunti oli mielestäni...	3,5	8	3,4	10	3,45	18
Tehtävät olivat...	3,9	9	4,1	8	4	17
Tiedätkö tunnin jälkeen enemmän jälleenrakentamisesta	3	9	3,1	7	3,1	16
	HI4		HI2		Yhteensä	
Väittämä	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia	Keskiarvo (1-5)	Vastauksia
Tunti oli mielestäni...	3,5	8	3,6	10	3,55	18
Tehtävät olivat...	4,3	8	4,3	12	4,3	20
Tiedätkö tunnin jälkeen enemmän jälleenrakentamisesta	2,9	10	4,9	13	3,4	23

Lähde: Opetuskokeilut 22.3.2012, 23.3.2012, 3.4.2012 ja 19.4.2012.

Kahdeksaluokkalaisten arvioivat tunnin mielenkiintoisuudeksi keskimäärin 3,5 ja lukion oppilaiden mieleen. Eri tasoiset tehtävänannot olivat selkeästi onnistuneet tavoitteessaan huomioida erilaiset oppijat. Tehtäville oppilaat olivat arvioineet keskimäärin arvosanan 4 eli tehtävät olivat heidän mielestään mukavia ja sopivan tasoisia.

Vaikka oppilaat pitivät oppituntia mukavana ja tehtäviä selkeinä, palautteista käy ilmi etteivät kaikki ryhmät kokeneet oppineensa paljoa uutta. Kahdeksaluokkalaisten keskimääräinen arvo kolme kertoo, että oppilaat eivät olleet aivan varmoja, mitä he tunnin aikana oppivat. Samoin oli myös HI4-ryhmän kohdalla, jotka antoivat arvoksi 2,9. Huomion arvoista on se, että HI2-ryhmä antoi tälle väittämälle arvoksi 4,9, vaikka heidän kohdallaan poikettiin täysin jaksosuunnitelmasta. Syy saattoi olla myös juuri siinä. Voi olla, että muut kolme ryhmää

olivat saaneet aiheesta ja sen taustoista tietoa jo kurssin tai jakson aikana, eivätkä kokeneet saaneen juuri enempää uutta tietoa, kuin HI2, jonka oppilaille aihe oli vieras.

Oppitunnin erilaisuus saattoi myös olla syynä siihen, että oppilaat kokivat tunnin päätteeksi, etteivät sisäistäneet aihetta tai oppineet uutta, kun tunti ei pohjautunut kirjaan tai muistiinpanojen tekemiseen. Oppilaat usein toivovat muistiinpanojen kirjoittamista ja niiden puuttuminen saattaa heistä tuntua siltä, ettei tunnista jäänyt mitään käteen. Jos kyseessä olisi olisi oma luokkani tai ryhmäni, mahdollistaisin oppilaille pääsyn verkkoaineistoon myöhemmin, jotta he voivat palauttaa mieleen sivuston asioita. Aihetta voisi myös sitoa enemmän jaksosuunnitelmaan sekä laajentaa verkkoympäristöä useamman oppitunnin ja aiheen pituiseksi, jotta oppilaille syntyisi opetuksessa jatkumo.

Kirjallisessa palautteessa pyysin oppilaita vapaasti kertomaan, mikä heidän mielestään tunnissa oli erityisen hyvää tai huonoa, oli kyse sitten aiheesta, tehtävistä tai opettajasta. Jokaisen oppilaan tuli kirjoittaa vähintään yksi kirjallinen kommentti, mutta kuten vaihtoehtokysymyksissä, tämä ei täysin toteutunut kaikkien osalta. Yleisesti ottaen kahdeksasluokkalaiset olivat niukkasanaisempia kommentteissaan kuin lukiolaiset, jotka ovat jo harjaantuneimpia palautteenantajia.

Kahdeksasluokkalaiset pitivät oppituntia ja sen sisältöä yleisesti ”*ihan kivana*” oppituntina. Harvat olivat ryhtyneet laajemmin perustelemaan kommenttejaan. Muutamista kommentteista kuitenkin pystyi toteamaan, että työskentely pienryhmissä fiktiivisten tehtävien parissa oli oppilaiden mieleen. Etenkin tietokoneella työskentelyä oppilaat kiittelivät palautteissa: ”*Tietokoneilla oli kiva olla.*” Tietokoneet loivat oppilaiden mielestä luokkiin tunnelmaltaan välittömämmän ja rennomman ilmapiirin, jonka myötä ohjaajan roolissa minun tuli myös olla tarkkaavainen millä sivuilla oppilaat vierailivat. Toisaalta kahdeksasluokkalaiset arvostivat myös sivujen ulkoasua ja sisältöä ja kertoivat sivuston helpottaneen tiedonhankintaa: ”*Tunti oli ihan mukava, ainakin erilainen mitä yleensä. Sivut olivat selkeät ja niistä sai hyvin tietoa.* [...]”.¹¹²

¹¹² Kahdeksasluokkalaisten palaute 10.

Tunnin erilaisuus ja itsenäinen työskentely olivat monen mieleen, vaikka olin odottanut, että palautteissa oppilaat olisivat kaivanneet opettajajohtoista oppituntia. Toisin kuitenkin kävi. Oppilaat kokivat hyödyllisenä, että *”sai itse oppia asiat.”*¹¹³ Palaute osoittaa siis, että jo yläkoulussa oppilailla on valmiuksia ja halukkuutta tutustua historian ilmiöihin ja tapahtumiin alkuperäisaineiston kautta ja ovat avoimia heille uusille opetusmenetelmille.

Lukiolaisten kirjallisessa palautteessa oppilaat olivat erityisen mielissään erilaisesta ja tavallisista poikkeavista tehtävistä, vaikkakin HI4-ryhmän oppilaat kritisoivat työtapaa opetuskokeilun alussa. Lukiossa oppilaille tarjotaan ilmeisesti hyvin vähän mahdollisuuksia luovaan työskentelyyn, mikä selittää sen, miksi oppilaat pitivät ajatusta vieraana ja lapsellisena. Oppilaat osoittivat työskennellessään oppitunnin olleen erityisen mukava ja tätä tukevat myös kirjalliset palautteet:

*”Oppitunti oli mukava, itsenäinen työskentely oli mukavaa, Ja tehtävänännöt olivat selkeät.”*¹¹⁴

*”Ihan kiva tunti, ei ollut yhtää tylsää, eikä huono aihe. Yleensä tunneilla nukuttaa, mutta ei tällä kertaa!”*¹¹⁵

*”Hieno tunti! Tuli vaihtelua tavalliseen muistiinpanokirjoituksiin. Sivut oli selkeät ja hienot!”*¹¹⁶

Opetuskokeilun rentoon tunnelmaan olivat lukiolaiset eritelleet syyksi, että tehtäviä *”[...] oli kiva tehdä kun ei ollut kiire, yleensä tällaisiin tehtäviin annetaan liian vähän aikaa.”*¹¹⁷ Niin lukiolaiset kuin kahdeksaluokkalaisten ottivat hyvin niukasti kantaa ryhmiin, jotka olivat itse saaneet valita. Työskentelyä seurattaessa itse valittu ryhmä oli oppilaille mielekästä ja yhteistyö sujui näin helposti, ilman ongelmia. Ilmapiiri ja työskentelytapa olivat heidän mieleen eivätkä pitäneet tuntia oikeastaan opiskeluna, kuten palautteesta ilmenee: *”Kiva tunti, kerrankin jotain muuta kuin kunnon opiskelemista. Sai jutella kaverin kanssa ja oli vapaat tehtävävalinnat, joka oli huippu hyvä”*¹¹⁸.

¹¹³ Kahdeksaluokkalaisten palaute 8.

¹¹⁴ Lukiolaisten palaute 2.

¹¹⁵ Lukiolaisten palaute 11.

¹¹⁶ Lukiolaisten palaute 10.

¹¹⁷ Lukiolaisten palaute 16.

¹¹⁸ Lukiolaisten palaute 19.

Kaikkien mieleen itsenäinen ja verkkoympäristöön pohjautuva oppitunti ei kuitenkaan ollut, minkä pystyi jo havaitsemaan oppitunnin aikana osan oppilaan innottomista eleistä, aiheeseen kuulumattomista puheista ja välinpitämättömyydestä tehtäviä kohtaan. Osa kahdeksasluokkalaista kuvaili oppituntia *normaalin tylsäksi*¹¹⁹. Kaikki eivät ollut kovin innoissaan siitä, että heitä patisteltiin antamaan toisille työrauha ja keskittymään omaan työhön. Tämä näkyi myös eräässä napakassa kommentissa: *”Oot äkäinen.”*¹²⁰

Lukiolaiset toivat myös esiin, ettei tunti ollut ihan mieleinen, mutta siihen vaikutti enemmänkin oppiaine tai aihe. Kyseiset oppilaat kommentoivat, ettei aihe juuri kiinnostanut, mutta sinänsä oppitunti oli mukavampi kuin yleensä. Palautteessaan he eivät tarkemmin eritelleet, mikä olisi tehnyt aiheesta kiinnostavamman vai oliko kyse vain motivaation puutteesta:

*”En oo erityisen kiinnostunut historiasta, mihin nähden tää tunti oli ihan kiva.”*¹²¹

*”Tunti oli ihan mukava, tosin hieman tylsä, koska Suomen historia ei kiinnosta.”*¹²²

Paikallishistoriaa koskeva aihe kiinnosti kuitenkin osaa lukiolaisista ja myös eräs oppilas oli rohkaistunut esittämään, mitä oli jäänyt tunnilta kaipaamaan:

*”Ihan mukava tunti, kun sai tietää enemmän paikallishistoriasta [...]”*¹²³

*”Sivustosi oli hyvä, mutta jäin kaipaamaan näihin taloihin asettuneiden kommentteja ja heidän omaa historiaa ja tuntemuksia [...] Oli kiva tietää mitä on tapahtunut Joensuun alueella sotien jälkeen.”*¹²⁴

Jälkimmäisen kommentin pohjalta opetuskokeilua voisi hyvin lähteä viemään eteenpäin. Oppilaat voisivat esimerkiksi koota haastattelurungon, jonka pohjalta haastattelisivat

¹¹⁹ Kahdeksasluokkalaisten palaute 13.

¹²⁰ Kahdeksasluokkalaisten palaute 4.

¹²¹ Lukiolaisten palaute 13.

¹²² Lukiolaisten palaute 14.

¹²³ Lukiolaisten palaute 20.

¹²⁴ Lukiolaisten palaute 22.

muutamia Otsolaan rakentaneita. Haastateltavat löytyisivät melko helposti oppilaiden sukulaisista, kuten kahdeksannen A-luokan kanssa huomattiin opetuskokeilun aikana.¹²⁵

Palautteista voi päätellä, että erilainen työskentelytapa ja oppitunti olivat tervetullutta vaihtelua niin kahdeksaluokkalaisille kuin lukiolaisille. Jotta tutkivasta työskentelystä muodostuisi oppilaille arkipäiväistä opiskelua, tulisi tutkivaa oppimista ja alkuperäisaineistoa käyttää enemmän opetuksessa soveltavien tehtävien kanssa. Opetuskokeilujen jälkeen oppilaita mietitytti oppivatko he varsinaisesti oppitunnin aikana mitään tai oliko saamansa tieto tarpeellista historiallisen ilmiön ymmärtämiseen.

¹²⁵ Opetuskokeilu 23.3.2012.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Historia mielletään sankareiden ja voittajien historiaksi, tämä on näkynyt opetussuunnitelmien oppiaineen sisältöjen kuvauksissa. Viime opetussuunnitelmissa on nostettu moniperspektiivisyyden vaatimus historian opetukseen, jotta oppilaiden historiallinen tietoisuus syventyisi ja monipuolistuisi. Opetuksessa tulisi tuoda esille historian pienet kertomukset, kuten arjen- ja paikallishistoria. Näistä esimerkiksi asutustoiminta ja jälleenrakentaminen ovat jääneet yksilön näkökulmasta oppitunneilla ja -kirjoissa taka-alalle.

Tutkiva oppiminen on erityisesti historiassa nostettu keskusteluun viimeisinä vuosikymmeninä. Menetelmän tarkoituksena on saada oppilaat osallistumaan opetustapahtumaan aktiivisesti tutustumalla alkuperäisiin historian lähteisiin. Tutkiva oppiminen ei ole perinteistä yhteistyötä, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on oma osa-alueensa, vaan tarkoituksena on jakaa tietoa ryhmän sisällä. Jaettu asiantuntijuus lisää oppilaiden tietämystä asiasta ja herättää uusia kysymyksiä, mikä rohkaisee hankkimaan tietoa. Lähteisiin perustuvassa oppimisessa on tärkeää tuoda oppilaille tarkoituksenmukaista aineistoa. Aineiston tulee olla ensinnäkin luotettavaa, tarkoituksena ei ole johdatella oppilaita harhaan. Tärkeää on että, aineisto on selkeää, monipuolista ja tarkoitukseen sopivaa. Tärkein tehtävä on tuoda esiin historian moniperspektiivisyys johdattelemalla oppilaat alkuperäisten aineistojen äärelle ja näin kehittää oppilaiden kriittistä lukutaitoa.

Tutkimus pohjautuu tutkivan oppimisen periaatteen mukaisesti tehtyyn opetuskokeiluun Joensuun asutustoiminnasta Otsolan kaupunginosassa. Aihe on helppo sitoa opetukseen käsiteltäessä sodanjälkeistä Suomea ja syventää oppilaiden tietoutta ilmiöstä tuomalla paikallishistoriallinen näkökulma. Kyseinen aihe sopii Joensuun kouluille, mutta vastaavanlainen tunti voi koskea myös muutakin Suomen kaupunkia, jossa vastaavanlaista asutustoimintaa on harjoitettu sotien jälkeen. Opetuskokeilu suunnattiin Joensuun normaalikoulun kahdeksasluokkalaisille ja lukiolaisille. Tutkimuksen tarkoituksena oli verrata oppilaiden taitoja aineiston tulkinnassa.

Opetuskokeilussa oppilaiden tehtävänä oli luoda fiktiivisiä ja faktapohjaisia töitä valmiiden tehtävänantojen pohjalta hyödyntäen verkossa sijaitsevaa aineistomateriaalia Joensuun Otsolan rakentamisesta. Tehtäviä suunnitellessa tuli huomioida koko aineistomateriaali.

Oppilaiden tuli hyödyntää aineistoa mahdollisimman laajasti. Tehtävät eivät voineet olla vaikeusasteeltaan kahdeksasluokkalaisille ja lukiolaisille samoja. Tehtävien tuli olla eriyttäviä. Eläytymistehtävät ovat tarkoituksenmukaisia kaikille oppilaille, mutta yläkoululaisten tehtävät tulivat olla enemmän visuaalisia kuin kirjallisia mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Lukiolaisten alkureaktiosta huolimatta, he pitivät enemmän eläytymistehtävistä kuin faktapohjaisista. Myös heille olisi voinut tarjota enemmän kuin yhden visuaalisen tehtävän.

Opetuskokeilusta jäi positiiviset kokemukset oppilaille. Kaikille kyseinen itsenäisempi ja tutkiva oppimismenetelmä ei sovi, mutta menetelmä monipuolistaa kouluopetusta. Pääosin oppilaat työskentelivät määrätietoisesti ja paneutuen aineistoon. Motivaatio ja keskittyneisyys tai niiden puute näkyi töiden laadussa. Fiktiiviset ja visuaaliset tehtävänannot vaativat oppilailta eläytymistä jälleenrakentamisen aikakaudelle ja nämä olivat oppilaiden keskuudessa suosituimmat ja niissä oli pääosin hyödynnetty hyvin aineistoa. Tutkielma, jonka tuli perustua täysin todelliseen tietoon jäivät oppilailla pintapuolisiksi ja luettelomaisiksi töiksi, joista puuttui täysin pohdinta ja analyysi. Oli oppilas sitten valinnut fiktiivisen tai faktapohjaisen tehtävän, ei töiden perusteella voi sanoa varmasti, kuka olisi ollut tieto- tai taitotasoltaan valmiimpi. Oppilaat valitsivat työskentelytavan mielenkiintonsa ja osaksi muiden oppilaiden mukaan.

Suurimpana haasteena opetuskokeilussa oli saada kaikille oppimiskokemus, jonka tietoja he voivat hyödyntää jatkossa. Oppilaat kokivat että oppitunti, sen materiaalit ja tehtävät olivat mukavat ja tarpeeksi haastavat, mutta palautteesta kävi myös ilmi, etteivät he uskoneet oppineensa tunnin aikana juuri mitään uutta. Tämä kielii, siitä että tutkivaa oppimista pidetään edelleen vieraana oppimismenetelmänä, eivätkä opettajat koe sitä omakseen. Tiedonhankintaa ja aineiston kriittistä tulkintaa tulisi tuoda enemmän kouluopetukseen ja tutkiva oppiminen antaa tähän mahdollisuuden. Kaikkea oppimismenetelmä ei voi korvata, mutta sen pitäisi olla osa monipuolista historian opetusta.

Tutkimuksen puolesta opetuskokeiluihin käytetty aika oli sopiva, mutta realistisesti ajalliset ja taloudelliset resurssit useiden samanlaisten oppituntien ja aineistojen rakentaminen ei ole kovin järkevää. Pienimuotoisempaa alkuperäisaineiston soveltamisesta ei kuitenkaan tule unohtaa, sillä osalle oppilaista nämä taidot tuntuvat haastavilta. Tällaisia harjoituksia tarvittaisiin enemmän historian tunneille. Tutkimuksen tulosten pohjalta opetuskokeilun

aineistoja ja tehtäviä on helppo työstää eteenpäin. Visuaalisia tehtäviä voi tuoda myös lukiolaisille enemmän ja tätä voisi tukea lisäämällä aineistoon enemmän kuvia. Oppilaiden taitoja käsitellä tilastollisia tietoja voisi tukea tehtävällä, jossa valmiiden diagrammien tulkinnan sijaan oppilaiden itse tulisi tehdä aineistosta erilaisia kaavioita ja diagrammeja. Tieto- ja viestintäteknologia motivoivat oppilaita ilmeisen hyvin ja verkkopohjainen aineisto helpottaa myös opettajaa kehittämään aihetta tai kokonaisuutta eteenpäin. Tutkivaa oppimiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa, joten vain opettajan mielikuvitus on rajana.

LÄHTEET

Painamattomat lähteet

Jenni Kurosen yksityisarkisto

Opetuskokeilu 22.3.2012, Joensuun normaalikoulu.

Opetuskokeilu 23.3.2012, Joensuun normaalikoulu.

Opetuskokeilu 3.4.2012, Joensuun normaalikoulu.

Opetuskokeilu 19.4.2012, Joensuun normaalikoulu.

Joensuun maakunta-arkisto (JoMA), Joensuu

Liperin Kihlakunnan henkikirjoittaja

Joensuun Henkikirjat 1948–1959

Ilomantsin kihlakunnan henkikirjoittaja

Joensuun henkikirjat 1960

Pohjois-Karjalan maanviljelysseuran asutustoiminnan johtajan arkisto

Tila-aktit Joensuu H 30 3/1-9

Painetut lähteet

Lainsäädäntö

Henkilötietolaki 22.4 1999/523, Finlex. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>)

Luettu 18.1.2013.

Opetussuunnitelmat

Joensuun normaalikoulun perusasteen opetussuunnitelma

(<http://jnor.joensuu.fi/index.php?86>.) Luettu 18.1.2013.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, kouluhallitus, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, opetushallitus, Helsinki.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, opetushallitus, Helsinki. (verkkojulkaisu http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) Luettu 18.1.2013.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus, Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus, Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki. (verkkojulkaisu http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) Luettu 18.1.2013.

Oppikirjat

Lähteenmäki, Maria & Troberg, Martti 2010. Kronikka 8 (7-12. uudistettu painos). Edita Prima Oy, Helsinki.

Heikkonen, Esko & Ojakoski, Matti & Väisänen, Jaakko 2006. Muutosten maailma 4. Suomen historian käännekohdat (8-10. painos). WSOY .

Internet-lähteet

Kuronen, Jenni 2012. Joensuun Otsola –aineistomateriaali. (joensuunotsola.blogspot.com)

Opetuksen kehittämisyksikkö, Oulun yliopisto.
(<http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/oppimat/index.html>) Luettu 18.1.2013.

Audiovisuaaliset lähteet

Opetuskokeilu 23.3.2012. Videomateriaali tutkimuksen tekijän hallussa.

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Kalevi 1986. II Joensuun Kaupunki 1921–1953, Pienkaupungista teollisuuskaupungiksi. Teoksessa Joensuun kaupungin historia II-VI. Kirjapaino Oy Maakunta, Joensuu, 5-295.

Ahonen, Sirkka 1992. Koululainen historian tutkijana. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castrén, Matti J. & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 75–121.

Ahonen, Sirkka 1994. Painopistealueiden määrittäminen historian kurssien suunnittelussa. Teoksessa Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi, toim. Takala, Pentti. Hakapaino Oy, Helsinki, 12–18.

Arola, Pauli 2002. Maailma muuttui – muuttuiko opetus? Suomalaisen historian ja yhteiskuntatiedon opetuksen vaiheita. Teoksessa Kohti menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella, toim. Löfström, Jan. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 10–34.

Castrén, Matti J. 1992. Historian opetus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castrén, Matti J. & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 11-74.

Elio, Keijo 1989. Historian opetus Euroopassa: Opetuksen uusia haasteita. Teoksessa Historian päivät 1988. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, s. 39–46.

Elio, Keijo 1992. Mitä historian ainedidaktiikka on? Teoksessa *Historia koulussa*, toim. Castrén, Matti J. & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 48–74.

Elsinen, Pertti 1998. Joensuun historia VI 1954-1980. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä

Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY-kirjapainoyksikkö, Porvoo.

Hakkarainen, Kai & Bollström-Huttunen, Marianne & Pyysalo, Riikka & Lonka, Kirsti 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Ws Bookwell Oy, Porvoo.

Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 257, Helsinki.

Husbands, Chris 1998. What is history teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past. (reprinted). Open University Press.

Kananen, Heli 2010. Kontrolloitu sopeutuminen – Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Kemppinen, Lauri 2009. Tarinat historiallisen päättelyn virittäjinä. Teoksessa *Monialainen opettajuus: Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin*, toim. Rönkkö, Marja Leena & Lepistö, Jaana & Kullas, Sampsa, Uniprint, Turku, 140–171.

Laitinen, Erkki 1995. Vuoden 1945 maahankintalain synty, sisältö ja toteutus. Teoksessa *Rintamalta raiviolle: sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta*, toim. Laitinen, Erkki. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 52–138.

Lindgren, Jarl & Ritamies, Marketta 1994. Parisuhteet ja perhe. Teoksessa *Suomen väestö*, toim. Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma Leena Notkola, Veijo Notkola ja Kari Pitkänen, 1994. Karisto Oy:n kirjapaino, Hämeenlinna. s.107-149.

Pakkanen, Outi & Raevuori, Antti & Eskelinen, Heikki & Forslund Jukka 1987. Elämäni vuodet. Vuosikerta 1947: Ajankuvia vuosilta 1947–1967. WSOY, Porvoo.

Paukkunen, Leo 1989. Siirtokarjalaiset Nyky-Suomessa. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia, Jyväskylä.

Pilli, Arja 1992. Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa Historia koulussa, toim. Castrén, Matti J. & Ahonen, Sirkka & Arola, Pauli & Elio, Keijo & Pilli, Arja. Yliopistopaino, Helsinki, 122–162.

Ranne, Kaarina 2009. Ryhmät, ryhmädynamiikka ja tutkivan oppimisen prosessin johtaminen. teoksessa Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus, toim. Heinilä, Henna & Kalli, Pekka & Ranne, Kaarina. Saarijärven Offset Oy, Saarijärvi, s. 42–60.

Rantala, Jukka 2005. Historiallinen ajattelu opetuksen perustana. Teoksessa Miten opetan historiaa?, toim. Rantala, Jukka. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki, 4-5.

Saarikangas, Kirsi 2004. Metsän reunalla: Suomen rakentaminen 1900-luvulla. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria, toim. Kirsi Saarikangas, Pasi Mäenpää, Minna Sarantola-Weiss. Tammi, Helsinki, 22-61.

Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl 2003. Knowledge Building. Teoksessa Encyclopedia of Education. (2nd ed.) Macmillan Reference, New York, 1370–1373

Syväoja, Hannu 2004. Kansakoulu: Suomalaisten kasvattaja. WS Bookwell Oy, Juva.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.

Tykkyläinen, Markku 1995. Asutustoiminnan taloudelliset vaikutukset. Teoksessa Rintamalta raiviolle: sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta, toim. Erkki Laitinen, 1995. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. s. 139–158.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitysten perusteita. Tammer-paino Oy, Tampere.

Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Kohti menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella, toim. Löfström, Jan. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä, 35-65.

Virta, Arja 2004. Historian lukemisen ja ymmärtämisen taito. Teoksessa Kasvatuksen maisemista, toim. Enkenberg, Jorma & Kentz, Maj-Britt. Joensuun yliopistopaino, Joensuu, 33-44.

Virta, Arja 2005. Kuva historian oppimisen lähteenä. Teoksessa Miten opetan historiaa?, toim. Rantala, Jukka. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki, 66-80.

Virta, Arja 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku.

Vänttinen, Juha 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Painosalama Oy, Turku.

OPETUSKOKEILUN LÄHTEET

Painamattomat lähteet

Joensuun rakennusvalvonta

Rakennuspiirustus Otsolan rintamamiestaloista

Joensuun maakunta-arkisto (JoMA), Joensuu

Liperin Kihlakunnan henkikirjoittaja

Joensuun Henkikirjat 1948–1959

Ilomantsin kihlakunnan henkikirjoittaja

Joensuun henkikirjat 1960

Pohjois-Karjalan maanviljelysseuran asutustoiminnan johtajan arkisto

Tila-aktit Joensuu H 30 3/1-9

Kuronen, Jenni 2011. Ketkä rakensivat Otsolan? Joensuun kaupunginosan rakentaminen maanhankintalain nojalla. Painamaton opinnäytetyö.

Painetut lähteet

Maanhankintalaki 396/1945. Suomen asetuskokoelma.

Väestön elinkeino, Tilastokeskus. Tilastollisia tiedonantoja n:o 63. Väestö elinkeinon mukaan kunnittain vuosina 1880–1975. Helsinki 1979, Valtion painatuskeskus.

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Kalevi 1986. II Joensuun Kaupunki 1921–1953, Pienkaupungista teollisuuskaupungiksi. Teoksessa Joensuun kaupungin historia II-VI. Kirjapaino Oy Maakunta, Joensuu, 5-295.

Elsinen, Pertti 1998. Joensuun historia VI 1954-1980. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä

Kananen, Heli 2010. Kontrolloitu sopeutuminen – Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.

Laitinen, Erkki 1995. Vuoden 1945 maahankintalain synty, sisältö ja toteutus. Teoksessa Rintamalta raiviolle: sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta, toim. Laitinen, Erkki. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 52–138.

Lindgren, Jarl & Ritamies, Marketta 1994. Parisuhteet ja perhe. Teoksessa Suomen väestö, toim. Seppo Koskinen, Tuija Martelin, Irma Leena Notkola, Veijo Notkola ja Kari Pitkänen, 1994. Karisto Oy:n kirjapaino, Hämeenlinna. s.107-149.

Pakkanen, Outi & Raevuori, Antti & Eskelinen, Heikki & Forslund Jukka 1987. Elämäni vuodet. Vuosikerta 1947: Ajankuvia vuosilta 1947–1967. WSOY, Porvoo.

Paukkunen, Leo 1989. Siirtokarjalaiset Nyky-Suomessa. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia, Jyväskylä.

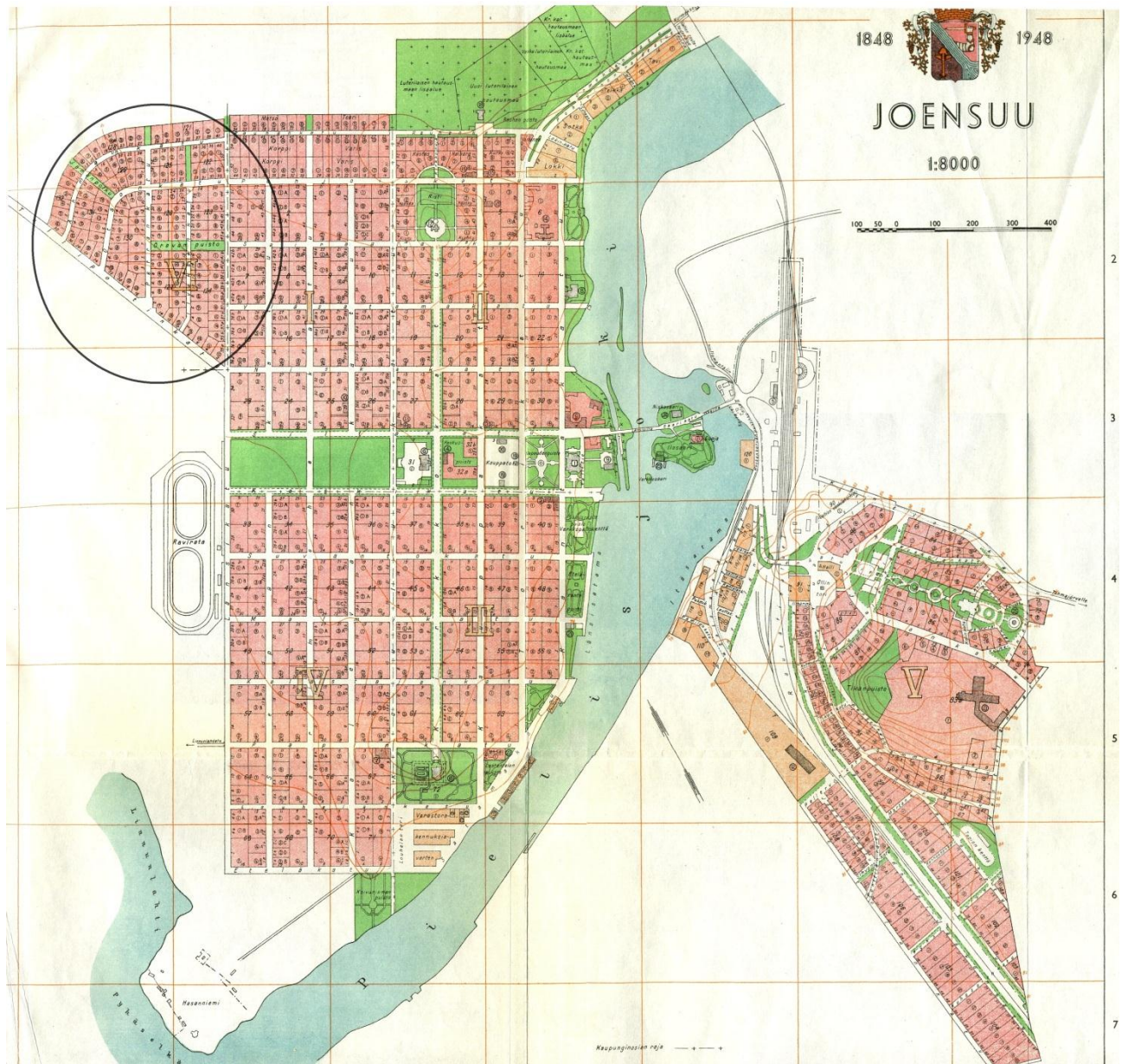
Saarikangas, Kirsi 2004. Metsän reunalla: Suomen rakentaminen 1900-luvulla. Teoksessa Suomen kulttuurihistoria, toim. Kirsi Saarikangas, Pasi Mäenpää, Minna Sarantola-Weiss. Tammi, Helsinki, 22-61.

LIITTEET

Liite 1. Otsola Joensuun asemakaavassa

Lähde:

<http://koti.kapsi.fi/timomeriluoto/Sivut/Paasivu/KARTAT/Kaupunkikartat/Kaupunkikartat.html>



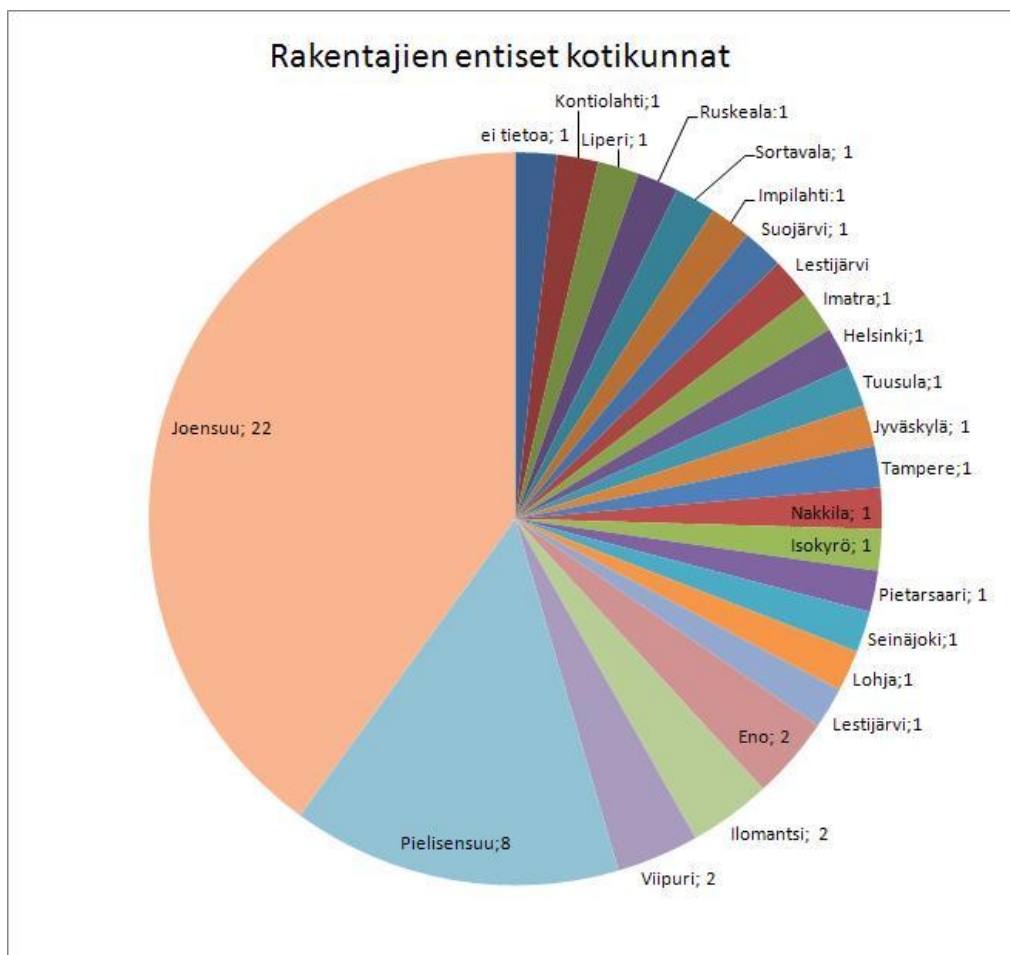
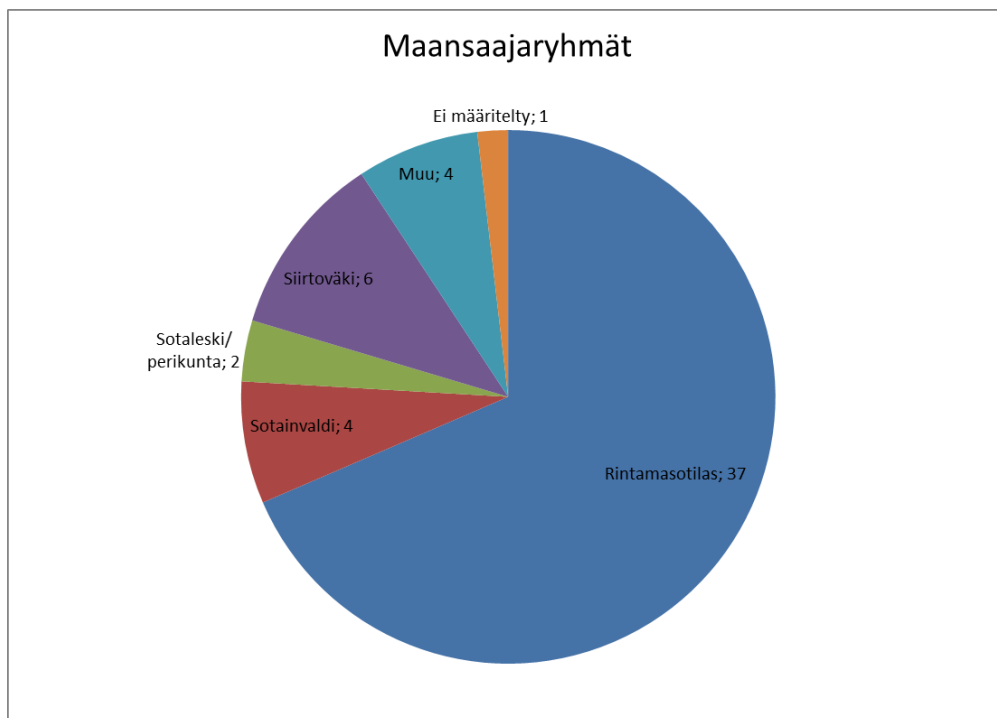
Liite 2. Otsolan asemakaava

Lähde: Joensuun Tekninen virasto, sähköpostin liitetiedosto.

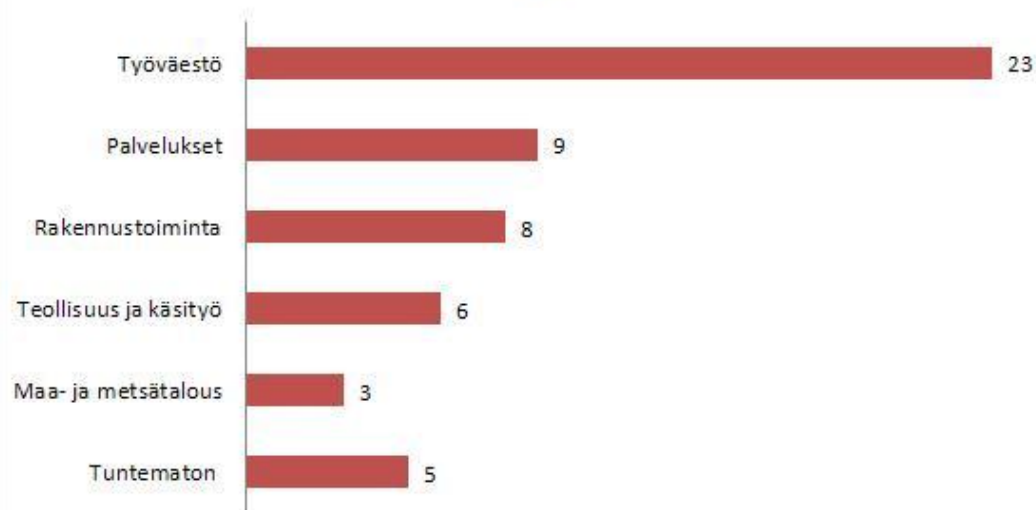


Liite 3. Aineistomateriaalin kaaviot

Lähde: Kuronen, Jenni 2011, Ketkä rakensivat Otsola; Asutustoiminnan johtajan arkisto tila-aktit, H30 3/1-9, JoMA; Joensuun henkikirjat 1948–1960, JoMA

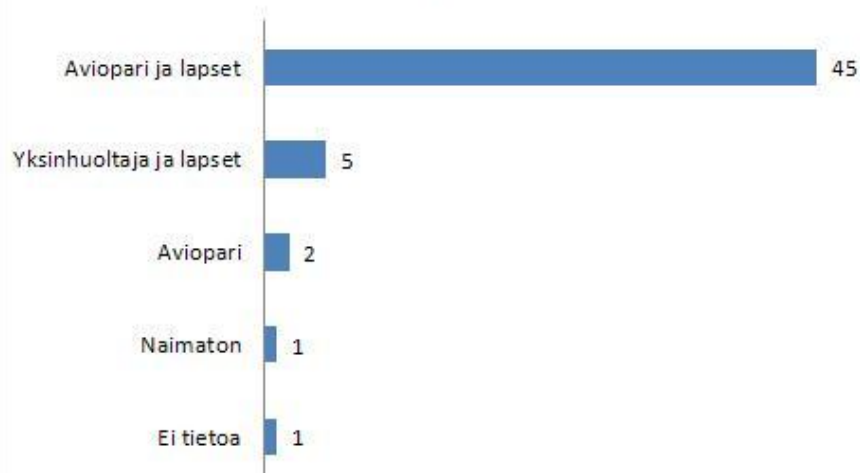


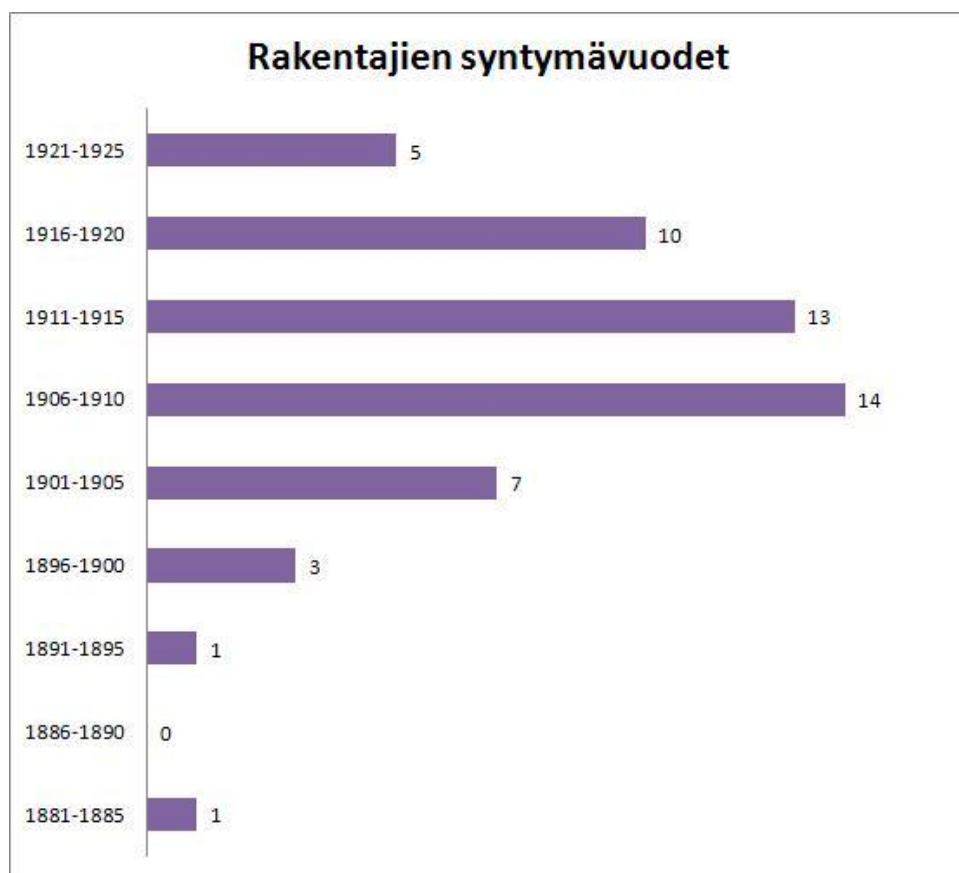
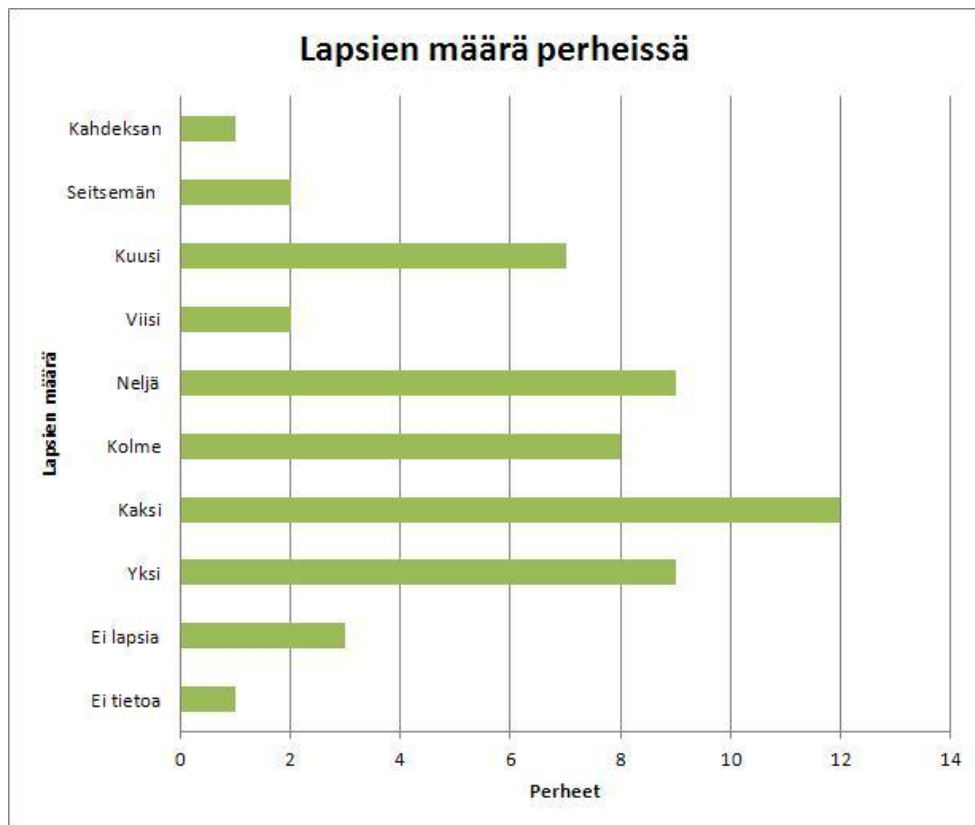
Ammatillinen jakautuminen



Ammatteja:	Metsäteknikko
Autonasentaja	Muurari
Autonkuljettaja	Pankinjohtaja
Diplomi-insinööri	Piiritarkastaja
Hevosmies	Rakennusmestari
Kalustonhoitaja	Sahatyömies
Kansakouluopettaja	Seppä
Kirvesmies	Suutari
Konepuuseppä	Vahtimestari
Kultaseppä	Tallimies
Lastaja	Talomuurari
Lämmittäjä	Talonmies
Maalarimestari	Työmies
Maanmittausinsinööri	Työnjohtaja
Majuri	Vaatturi
Metsänhoitaja	Vanginvartija

Perherakenteet





Liite 4. Opetuskokeilun tuntisuunnitelma

Aika	Aihe	Tavoite	Oppimateriaali
10 min	Motivointi	Johdatellaan oppilaat jälleenrakentamiseen käymällä sodan lopun vaiheet läpi.	PPT
5 min	Aiheen esittely ja ohjeistus	Oppilaat pystyvät ohjeistuksen jälkeen aloittamaan työskentelyn ja tietävät mistä aikakaudesta on kyse.	Opettaja esittelee blogin
10 min	Aineistoon tutustuminen ja ryhmiin jakautuminen	Oppilaat tutustuvat rauhassa aineistoon yksinään omaan tahtiin, jonka jälkeen etsivät ryhmän itselleen.	Blogin aineisto
10 min	Tehtävänannon valitseminen ja sen suunnittelu	Oppilaat keskusteleivat ja jakavat tietämystään aiheesta ennen kuin ryhtyvät tuottamaan töitään.	Blogin tehtävänannot
30 min	Töiden tekeminen	Oppilaat tekevät yhteistyössä työtään, siten että jokainen osallistuu ja lisää ymmärrystään aiheesta.	Blogi ja oheismateriaalit
10 min	Palautteen anto	Tunnin lopuksi oppilaat antavat palautetta blogiin tehdyssä kyselyssä.	Blogi

Liite 5. Opetuskokeilun PowerPoint-esitys.



Rauhanehdot (8lk)

- Alueuuvutukset
- Sotakorvaukset
- Sotasyllisten tuomitseminen
- Armeijan supistaminen rauhanajan vahvuuteen
- Saksalaisten karkottaminen



Moskovan välirauha (Lukio)

- Sotakorvaukset
- Sotasyllisten tuomitseminen
- Fasististen järjestöjen lakkauttaminen ja kommunistien toiminnan salliminen



Lapin sota 1944-45 (Lukio)

- Saksalaisten karkoittaminen
- Lappi tuhoutui lähes täysin
- 100 000 evakkoa



Hei sukuiset!

Olemme muuttaneet kaukaa Karjalasta
Joensuun Otsolaan. Muuttomatka oli
todella raskas ja pitkä. Nyt olemme
asettuneet uuteen kotimme.

Täällä on hyvä raskas ilma
ja viihtyisä ympäristö. Olemme
todella iloisia, että olemme saa-
neet hienon kodin ja haluamme
asua täällä pitkään.

Terveisin Sukulaiset

K.

- Miksi Otsola?
- Milläläisen talon aiotte rakentaa?
- Mistä ~~mitä~~ ~~se~~ Olet + kotoisin?

V.

- Sain tontin sieltä koska olin rintamalla.
- normaalin pienen puolituisen kerroksen, joka on tehty laudasta.
- Joensuusta.

-
- Miksi Otsola?
 - Milläläisen talon sait?
 - Mistä tulet?

- Sain tontin Sota leskenä
- Pienen pienen oma kotitalon
- Viipurista

-
- Miksi Otsola?
 - Milläläinen talo?
 - mistä tulet

- Saimme tontin erakkoina
- Olimme onnekkaita ja saimme talon missä oli vessa ja sauna sisällä.

Tonttihakemus,
Joensuun Otsola

2.10.1949

Hyvä asutustoiminnan johtaja, haen perheel-
ni tonttipaikkaa Joensuun Otsolasta. Olen
majuri Urho Niemen poika rintamasotilas
Juhani Niemi. Ammatiltani olen talon-
muraaja, ja pystyisin työskentelemään
Otsolan alueen rakentamisessa. Vaimoni
Siiri Niemi, jonka kanssa avioiduin
15.6.1940, odottaa ensimmäistä lastaan.
Ensisijaisesti haen tonttia Ahmankadun
varresta, mutta otan vastaan sen, mitä
minulle tarjooatte.

rintamasotilas
talonmuraari
Juhani Niemi
s. 13.8.1921

Juhani Niemi

sairaanhoitaja
Siiri Niemi
s. 7.5.1924

Siiri Niemi

Liite 9. Esimerkki 8-luokkalaisten pohjapiirustuksesta



Hei Martha!

Pitkän matkan jälkeen olemme nyt taas omissa
Otsolassa uudessa pirtissä. Raskain sydämin
jätimme maamme taakse tietämättä tulevista.
Lehmät ja muut roinat tuottivat ongelmia matkalla.

Saamme tontin tästä Otsolasta ja talon rakentami-
nen alkaa parin kuukauden päästä. Ei täällä muuta töitä
olekaan kuin talon rakennus ja työt tulikaan sahalla
joen toisella puolella, jos sinne pääsis.

Rahasta ja ruuasta on pula ja sodanjälkeen kaikki
tuntuu olevan väsynyttä. Kaupunkikirjan teko on
vielä vaiheessa mutta luulin, että sotainvalidina
saan maata helposti.

Hyviä vointeja,
Pertti

EVAKOSTA OTSOLAAN

PART 1



11

EVAKOSTA OTSOLAAN

PART 2.



Liite 12. Esimerkki lukiolaisten sarjakuvasta.



Otsolalainen perhe sodan jälkeen

Suurin osa (n. 67%) Otsolaan asutetuista ihmisistä oli rintamasotilaita, loput mm. stinforäkeä ja sota-ihvalideja.

Lähes puolet perheiden työssäkäyvästä ihmisistä oli ammatiltaan työväestää, kuten työnjohtajia ja hevoskuljettajia.

Valtaosassa perheistä oli aviopari ja lapset, vastaavasti yksinhuudtajia ja lapsettomia pareja oli vähän.

Useimmiten perheissä oli kaksi lasta, mutta myös 1-4 lapsen perheet olivat yleisiä. Noin 13% perheistä olivat kuusilapsisia.

Tyypillinen otsolalainen perhe koostui siis entisistä rintamasotilaista, vaimosta sekä muutamasta lapsesta. Ammatikirjo oli laaja ja käytännönläheinen.

Liite 14. Palautekyselyn väittämät.

Sanavalinnat vaihtelivat hieman yläkoululaisten ja lukiolaisten välillä. Suluissa vaihtoehtojen arvosana.

1. Tunti oli mielestäni...

tosi mukava! (5)

kiva. (4)

en osaa sanoa. (3)

ei tylsä, ei erityisen kiva/menettelee (2)

tosi tylsä. (1)

2. Tehtävät olivat...

mukavia ja selkeitä. (5)

ihan kivoja ja helppoja. (4)

en osaa sanoa. (3)

aika vaikeita. (2)

tosi vaikeita. (1)

3. Tiedätkö nyt enemmän jälleenrakentamisesta?

Tosi paljon enemmän! (5)

Hieman enemmän. (4)

En osaa sanoa. (3)

En juurikaan. (2)

Mikä jälleenrakennus? (1)